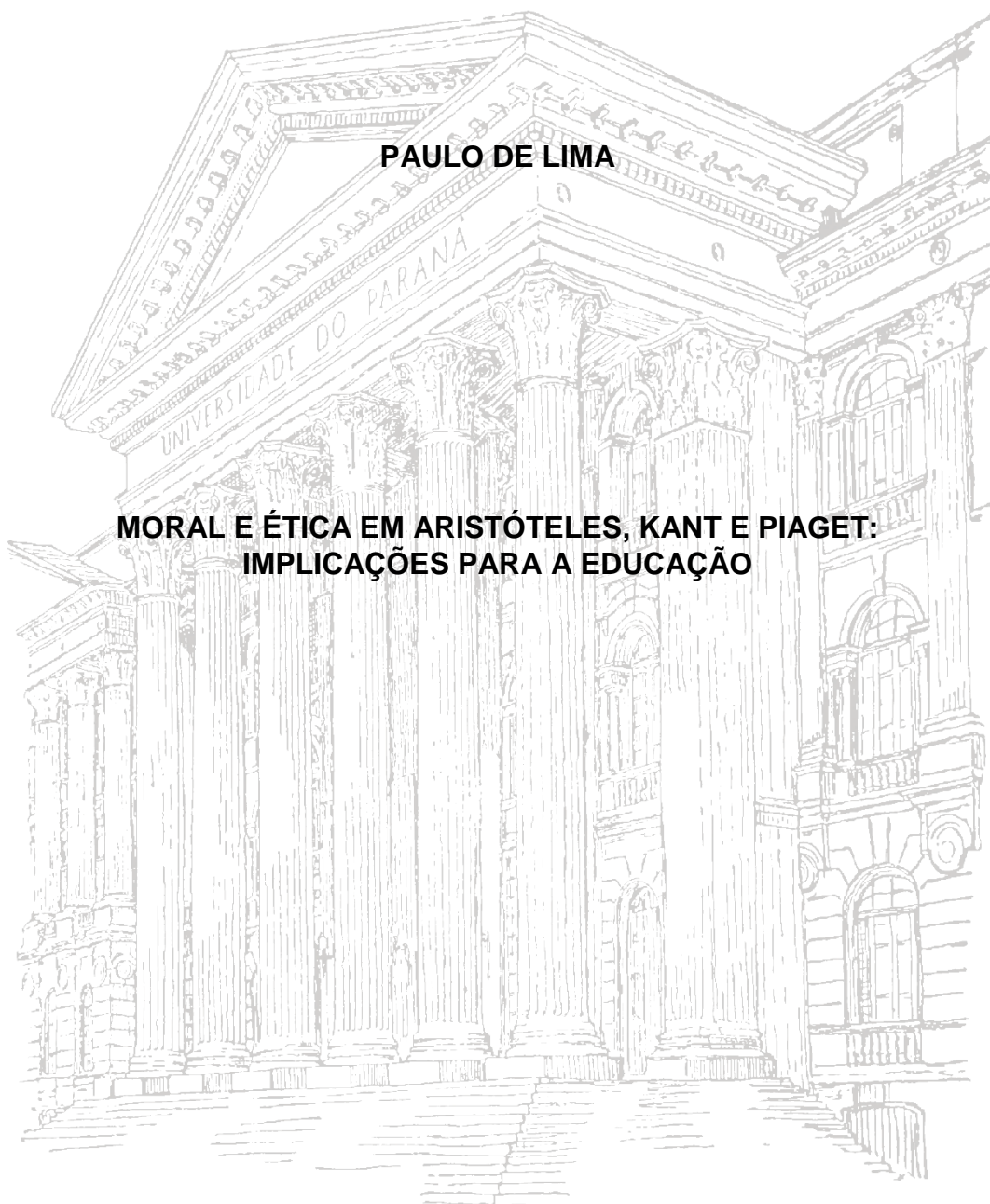


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**PAULO DE LIMA**

**MORAL E ÉTICA EM ARISTÓTELES, KANT E PIAGET:  
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**



**CURITIBA  
2016**

**PAULO DE LIMA**

**MORAL E ÉTICA EM ARISTÓTELES, KANT E PIAGET:  
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado como co-requisito para obtenção de título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Dra. Araci Asinelli-Luz.

**CURITIBA  
2016**

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

L732m Lima, Paulo

Moral e Ética em Aristóteles, Kant e Piaget:  
implicações para a educação. / Paulo Lima. – Curitiba,  
2016.

160 f.

Orientadora: Profª Drª Araci Asinelli-Luz.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação Moral. 2. Ética. 3. Cognição – Afetividade  
– Dissertação. 4. Adolescentes em Conflito com a Lei.  
5. Estatuto da Criança e do Adolescente. I. Título.

CDD 370.1



## PARECER

Defesa de Dissertação de Paulo de Lima para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Araci Asinelli da Luz, Prof. Dr. Marcos Sandrini (por parecer), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Stoltz, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Elias Esper Stival, Prof. Dr. Maurício Wisniewski, arguíram, nesta data, o candidato acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: EDUCAÇÃO E MORALIDADE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA   | ASSINATURA                 | APRECIAÇÃO      |
|---|----------------------------|-----------------|
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Araci Asinelli da Luz             | <i>Araci Asinelli</i>      | <i>Aprovado</i> |
| Prof. Dr. Marcos Sandrini (por parecer)                               | <i>M. Sandrini</i>         | <i>Aprovado</i> |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Tânia Stoltz                      | <i>Tânia Stoltz</i>        | <i>APROVADO</i> |
| Prof. Dr. Maurício Wisniewski   | <i>Maurício Wisniewski</i> | <i>aprovado</i> |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Cristina Elias Esper Stival | <i>Esper Stival</i>        | <i>Aprovado</i> |

Curitiba, 28 de março de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## EPÍGRAFE

"Ensina o adolescente quanto o caminho a seguir; e  
ele não se desviará, mesmo quando envelhecer."  
(Provérbios 22,6;  
Bíblia Sagrada, tradução da CNBB).

*“De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto.”*

Rui Barbosa

## DEDICATÓRIA

Ao meu Pai: **Honório Alves de Lima** (*in memoriam*),  
À minha Mãe: **Maria Neide Soares de Lima** (*in memoriam*):

Vocês partiram deixando um imenso vazio. Se agora conquisto mais uma vitória, é porque um dia estiveram ao meu lado e me ensinaram a seguir pelo bom caminho, da felicidade, da "vida boa". Hoje, especialmente, a saudade é mais forte, mas a lembrança da voz amiga de vocês, de seus sorrisos, de seus abraços, realimenta o amor que jamais se apagará do meu coração. Sei que estarão sempre ao meu lado e, neste momento, sinto vocês plenos de orgulho e seus olhos banhados de emoção. Sinto a presença de vocês, ouço seus aplausos. Poderia dizer-lhes tanta coisa, mas me calo. Só o silêncio pode dizer o que sinto: um amor enorme e saudades.

"Meu amor não será passageiro, te amarei de janeiro à janeiro..." (Nando Reis).

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, origem, princípio e fim de tudo que sou e tudo que tenho.

À **Capes** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) pelo apoio financeiro.

**Ao Programa de Pós-graduação em Educação** (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na pessoa de meus queridos mestres a quem tanto devo na construção desse trabalho: aos Profs.: Dra. Etienne Cordeiro Guérios, Dr. Josafá Moreira Cunha, Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas, Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães, Dr. Valdomiro de Oliveira.

*“Se vi mais longe foi por estar de pé nos ombros de gigantes”. (Issac Newton, 1676).*

À **Professora Dra. Tânia Stoltz** que no ano de 2013 abriu as portas do PPGE para que eu iniciasse a construção desse trabalho e mergulhasse nos escritos de Jean Piaget. Obrigado, acima de tudo, pela amizade construída!

De modo todo especial à minha querida “*mãe-ssora*”, amiga e orientadora, **Professora Dra. Araci Asinelli-Luz**. Só nós sabemos o que foi caminhar até aqui e sei que se aqui cheguei devo totalmente à ela, que em muitos momentos foi paciente e soube entender minha “*teimosia epistemológica*”. Minha gratidão eterna!

Aos meus grandes amigos e amigas, todos Mestres, que fiz nessa caminhada, presença constante não somente em sala de aula: **Adolfo Hickmann, Girlane Hickmann, Magaly Minatel, Andréia Alves, Aguinaldo Souza e Fábio Hilgenberg**. *“Amigo é coisa pra se guardar... dentro do coração.”*

À minha grande amiga, agora também Mestre, **Eloisa Pivovar** pelos momentos vividos, angústias partilhadas, pela vida celebrada. Meu respeito e admiração sempre!

Às queridas **secretárias do PPGE**, Patrícia, Sandra, Cíntia; sendo a presença acolhedora, mesmo nos momentos de burocracia.

Ao **Profº Dr. Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de La Taille** (Departamento de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento da Personalidade/USP) por ter se disponibilizado a ler a primeira versão da dissertação e contribuído com suas observações.

À **banca de qualificação**: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Araci Asinelli-Luz, Profº. Dr. Maurício Wisniewski, Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Stoltz, Profº. Dr. Marcos Sandrini; pelas observações firmes e objetivas que deram um rumo definitivo á este trabalho.

Á **banca de mestrado**: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Araci Asinelli-Luz (UFPR), Profº. Dr. Maurício Wisniewski (Faculdade Sant’Ana/Ponta Grossa, PR), Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Stoltz (UFPR), Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Elias Esper Stival (Universidade Tuiuti/Curitiba, PR).



À **Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude** da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por confiarem no meu trabalho; à **Coordenação Nacional da Pastoral Juvenil**, desta Comissão, por me mostrarem sempre os diversos rostos das diversas Juventudes do nosso Brasil.

Aos meus amigos do **Varandas Bar**: Sid, Jéssica (proprietários), Beto (Atleticano), Netto (Gremista), França (Paranista), Edmilson (Colorado); nos momentos de angústia e desânimo na construção desse trabalho, foram os que ajudaram a recuperar o ânimo e seguir com os pés no chão. Sempre grato!

Enfim, aos **adolescentes** do meu Brasil: no compromisso de sempre lutar por seus direitos, para que possam crescer e se desenvolverem com dignidade e com isto ajudarem a construir um País com mais humanidade. *“Em todo jovem mesmo no mais infeliz, há um ponto acessível ao bem e a primeira obrigação do educador é buscar esse ponto, essa corda sensível do coração, e tirar bom proveito”*. (São João Bosco).

LIMA, Paulo. **Moral e Ética em Aristóteles, Kant e Piaget: implicações para a educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

## RESUMO

Nestes últimos tempos as interrogações e as problemáticas éticas tornaram-se manchete e a sensibilidade social a respeito disso vai crescendo sempre mais. Nesse estudo de metodologia bibliográfica nos propomos a tecer um caminho de percurso do desenvolvimento moral que traga implicações para a Educação. O referencial bibliográfico, composto de teses, dissertações e artigos compreendem os anos de 2005 à 2015. Os bancos de dados utilizados foram: SCIELO, Periódicos CAPES, GEPEM/UNESP, GEPEM/UNICAMP e LAPSIM/UFES, além das obras clássicas, fontes primárias, dos autores estudados. Tecemos considerações sobre o desenvolvimento moral do adolescente, de modo especial os que cumprem medidas socioeducativas. Nos aprofundaremos nos conceitos de eticidade e moralidade na conduta humana, tecendo um caminho que leve em conta a dialética educação-sociedade. Relacionamos os conceitos de ética e moral propostos pelas filosofias de Aristóteles e Kant, num intercâmbio que culminará com os conceitos de heteronomia e autonomia na perspectiva construtivista de Jean Piaget. A questão moral, e a educação da consciência, tornou-se problema central do sujeito da sociedade pós-moderna, principalmente no campo educacional e social. Um dos modelos morais mais enraizados na consciência moral ocidental foi o do “homem virtuoso”. A educação volta a insistir na importância da virtude como caminho expressivo da moral, e para nós destaca-se a concepção moral aristotélica. Não se pode negar a importância que teve a visão moral de Aristóteles na cultura ocidental. Na cultura moderna a retomada da subjetividade, depois da virada kantiana, impulsionou a reflexão moral a concentrar as suas atenções sobre a dimensão subjetiva do agir humano. A consciência moral do qual procedem as atitudes que dão conotação à experiência cotidiana, é então considerada como fonte última das escolhas humanas. A ética kantiana é a ética dos tempos modernos; nela está latente a pretensão de dar à razão humana uma moral madura, que substituisse a *menoridade* das morais anteriores. No campo da educação fazemos a interface das morais antiga e moderna com a moralidade proposta por Piaget, que numa cadeia sucessiva de estágios vai da heteronomia à autonomia, num processo dinâmico, que pode englobar tanto os temas da moral aristotélica quanto da moral kantiana. Concebemos todas essas visões dentro da visão de que a *pessoa*, no nosso caso, adolescente em conflito com a lei, é um sujeito real, portadora de um *fundamento humanista* fundada numa *realidade axiológica*. Enfim, julgamos que o tema do adolescente em conflito com a lei e a construção de sua moralidade é uma realidade complexa que necessita cada vez mais dos esforços das várias ciências, para que o processo de construção da educação moral dos adolescentes seja carregado de sentido, pois somente um processo educacional que volta sua atenção à educação das consciências, devolve-lhe de fato a função que lhe cabe em toda dinâmica pessoal e social, assim podendo esperar de verdade um futuro para a educação e a sociedade, mas que leve em consideração o ser integral do adolescente.

**Palavras-Chave:** Educação moral; Ética; Cognição; Afetividade; Adolescentes em conflito com a lei; Estatuto da Criança e do Adolescente.

LIMA, Paulo. **Moral and Ethics in Aristotle, Kant and Piaget: implications for education.** Masters dissertation. Post-Graduate Program in Education, Education Sector, Federal University of Parana. Curitiba, 2016.

## **ABSTRACT**

In recent times the questions and ethical issues have become headlines and the social awareness about it is growing ever more. In this study of bibliographic methodology, we propose to weave a path of moral development that brings implications for education. The bibliographical references composed of theses, dissertations and articles comprise the years of 2005 to 2015. The databases used were SCIELO, CAPES Journals, GEPEM / UNESP, GEPEM / UNICAMP and LAPSIM / UFES, in addition to classical works and primary sources of the authors studied. We are weaving considerations on adolescent moral development, especially those under socio-educative measures. We will deepen the concepts of ethics and morality in human conducts, weaving a path that takes into consideration the dialectic education-society. We will relate the concepts of ethics and morality proposed by the philosophies of Kant and Aristotle, an exchange that will culminate with the concepts of heteronomy and autonomy in the constructivist perspective of Jean Piaget. The moral questions, and the education of conscience, have become the central problem of the actors of post-modern society, especially in the educational and social field. One of the moral models most rooted in Western conscience is the moral of the "virtuous man". Education again insists on drawing attention to the importance of the virtue as an expressive way of morality, and the Aristotelian moral conception is here on focus. One cannot deny the importance that Aristotle's moral vision had in Western culture. In the modern culture the resumption of subjectivity, after Kant's turnaround, boosted the moral reflection to focus the attention on the subjective dimension of human actions. The moral conscience of which flow the attitudes that give meaning to the everyday experience, it is then regarded as the ultimate source of human choices. Kantian ethics is the ethics of modern times; in which the claim to give to human reason a mature moral is a latent key feature, thus replacing the minority of the previous morals. In the field of education, we are making the interface of ancient and modern morals with the morality proposed by Piaget, which in a successive chain of stages, goes from heteronomy to autonomy in a dynamic process, hence including both the themes of Aristotelian and Kantian morals. We design all these visions within the view that the person, in our case, adolescents in conflict with the law, is a real subject, bearers of a humanistic fundament constructed within an axiological reality. Finally, we believe that the adolescent as a subject in conflict with the law - and the construction of his morality - is a complex reality that increasingly needs the efforts of the various sciences, so that the construction process of adolescents' moral education is full of meaning, because only an educational process that turns its attention to the education of consciences, bringing about its real function which takes place in all personal and social dynamics, in order to expect a real future for education and society, so as to take into consideration the adolescent as the integral being.

**Keywords:** Moral Education; Ethics; Cognition; Affectivity; Adolescents in conflict with the law; Child and Adolescent Statute.

LIMA, Paulo. **Moral y Ética en Aristóteles, Kant y Piaget: implicaciones para educación**. Tesis de maestría. Programa de Posgrado en Educación, Sector de Educación, Universidad Federal de Paraná. Curitiba, 2016.

## RESUMEN

En los últimos tiempos, las preguntas y cuestiones éticas se han convertido en titular y la conciencia social en respecto a esto se está creciendo cada vez más. En esta investigación de metodología bibliográfica nos proponemos tejer un camino de la ruta de desarrollo moral que traiga implicaciones para la educación. Las referencias bibliográficas, compuestas de tesis, disertaciones y artículos comprenden los años 2005 a 2015. Las bases de datos utilizadas fueron SCIELO, periódicos científicos Revistas, GEPEM / UNESP, GEPEM / UNICAMP y LapSim / UFES, además de las obras clásicas, fuentes primarias de los autores estudiados. Tejemos consideraciones sobre el desarrollo moral de los adolescentes, especialmente aquellos que hacen las medidas educativas. No profundizaremos en los conceptos de la ética y la moralidad en la conducta humana, tejiendo un camino que tiene en cuenta la educación dialéctica y de la sociedad. Relacionamos los conceptos de ética y moral propuestas por las filosofías de Aristóteles y Kant, en un intercambio que culminará con los conceptos de la heteronomía y la autonomía en la perspectiva constructivista de Piaget. La cuestión moral, y la educación de la conciencia, se ha convertido en el problema central de la subjetividad de la sociedad post-moderna, sobre todo en el campo educativo y social. Uno de los modelos morales más arraigados en la conciencia moral occidental fue el "hombre virtuoso." La Educación vuelve a insistir en la importancia de la virtud como una forma expresiva de la moral, y para nosotros se destaca la concepción moral aristotélica. No se puede negar la importancia que tuvo la visión moral de Aristóteles en la cultura occidental. En la cultura moderna la retomada de la subjetividad después de la virada de Kant, impulsó la reflexión moral a centrar su atención en la dimensión subjetiva de la acción humana. La conciencia moral de la que emanan las actitudes que dan sentido a la experiencia cotidiana, entonces se considera como la fuente última de las decisiones humanas. La ética kantiana es la ética de los tiempos modernos; en ella está el reclamo latente para dar a la razón humana moral madura, para sustituir a la minoría de moral anterior. En el campo de la educación hacemos la interfaz de la antigua y moderna moral con la moral propuesta por Piaget, que a sucesivas etapas de la cadena se va de la heteronomía a la autonomía en un proceso dinámico, que puede incluir tanto los temas de la aristotélica moral cuanto la moral kantiana. Diseñamos todas estas visiones dentro de la opinión de que la persona, en nuestro caso, el adolescente en conflicto con la ley, es un sujeto real, el portador de una base humanista fundada una realidad axiológica. Por último, creemos que el tema de los adolescentes en conflicto con la ley y la construcción de su moral es una realidad compleja que necesita cada vez más los esfuerzos de las diversas ciencias, para que el proceso de construcción de la educación moral de los adolescentes esté lleno de significado, porque sólo un proceso educativo que vuelve su atención a la educación de las conciencias, le devuelve, de hecho, la función que merece funcionar en todas las dinámicas personales y sociales, así se puede esperar de verdad un futuro para la educación y la sociedad, pero que tenga en cuenta el ser integral del adolescente.

**Palabras-Clave:** Educación moral; Ética; Cognición; Afectividad; Adolescentes en conflicto con la ley; Estatuto de los Niños y Adolescentes.

LIMA, Paulo. **Moral und Ethik bei Aristoteles, Kant und Piaget: Implikationen für die Bildung**. Masterarbeit. Graduate Program in Education, Education Sector, Federal University of Parana. Curitiba, 2016.

## ZUSAMMENFASSUNG

In der letzten Zeit haben sich ethische Fragestellungen und Probleme zunehmend in aktuelle Themen verwandelt und die Sensibilität der Gesellschaft für diese steigt immer weiter an. In dieser methodischen Literaturrecherche schlagen wir vor, wie ein Verlauf der moralischen Entwicklung, welche Auswirkungen auf die Erziehung hat, gesponnen werden kann. Die Bibliographie dieser Arbeit, bestehend aus Thesen, Dissertationen und Artikeln datieren zwischen den Jahren 2005 bis 2015. Die für diese Arbeit verwendeten Datenbanken waren: SCIELO, Periódicos CAPES, GEPEM/UNESP und LAPSIM/UFES, neben klassischen Werken und Primärliteratur der in dieser Arbeit untersuchten Autoren. Wir stellen Überlegungen über die moralische Entwicklung von Jugendlichen an, in spezieller Weise von solchen, welche sozialerzieherische Maßstäbe erfüllen. Wir vertiefen die uns in die Begriffe von Ethik und Moral im menschlichen Verhalten, einen Weg der Dialektik zwischen Gesellschaft und Ethik aufzeigend. Wir setzen die in der Philosophie von Aristoteles und Kant vorgeschlagenen Begriffe der Ethik und Moral in einem Austausch in Beziehung, aus dem die Begriffe der Heteronomie und Autonomie aus der konstruktiven Perspektive von Jean Piaget resultieren. Die moralische Frage und die Bildung des Bewusstseins, haben sich, insbesondere im sozialen und erzieherischen Bereich, zu einem zentralen Problem der Individuen der Post-modernen Gesellschaft entwickelt. Eines der am tiefsten in der abendländischen Moral verwurzelten moralischen Modelle ist das, des „virtuosen Menschen“. Die Erziehung kehrt dazu zurück, auf die Bedeutung der Tugend als den aussagekräftigen Pfad der Moral zu drängen und für uns sticht die aristotelische Auffassung der Moral hervor. Die Bedeutung, welche die Vision der Moral nach Aristoteles auf die abendländische Kultur hatte, kann nicht geleugnet werden. In der modernen Kultur konzentrierte die Wiederaufnahme der Subjektivität, nach der kantischen Wende, die Aufmerksamkeit der moralischen Reflektion auf die subjektive Dimension des menschlichen Handelns. Das moralische Bewusstsein, aus dem die Geisteshaltung, welche der Alltagserfahrung einen Sinn gibt, hervorgeht, wird als die Quelle letzter Instanz für die menschlichen Entscheidungen angesehen. Die kantische Ethik ist die Ethik der modernen Zeit; in ihr liegt das Bestreben verborgen, den menschlichen Beweggründen eine reife Moral zu unterstellen, welche die Unmündigkeit in vorherigen Moralbegriffen ersetzt. Im Bereich der Erziehung verbinden wir die Schnittstelle zwischen der antiken und modernen Moral mit dem von Piaget vorgeschlagenen Moralbegriff, der in einer Kette von aufeinanderfolgenden Phasen, welche sowohl die aristotelische Moral wie auch die kantische Moral einschließen können, in einem dynamischen Prozess von der Heteronomie zur Autonomie reicht. Wir begreifen all diese Visionen innerhalb einer Vision, in welcher die Person, in unserem Fall der Jugendliche im Konflikt mit dem Gesetz, ein reales Individuum ist, dass in sich ein humanistisches Fundament in einer Realität der Werte in sich trägt. Letztendlich, beurteilen wir, dass das Thema von Jugendlichen im Konflikt mit dem Gesetz und die Errichtung seiner Moral eine komplexe Realität ist, welche jedes Mal weitere Bemühungen der verschiedenen Wissenschaften benötigt, damit der Prozess der Errichtung einer erzieherischen Moral der Jugendlichen von Sinn getragen wird, denn nur ein erzieherischer Prozess, der seine Aufmerksamkeit auf die Erziehung des Bewusstseins richtet, erbringt tatsächlich die Funktion, welche diesem in seiner ganzen persönlichen und sozialen Dynamik obliegt und lässt auf diese Weise auf eine wahrhaftige Zukunft für die Gesellschaft und die Erziehung hoffen, welche aber dennoch das ganzheitliche Wesen der Jugendlichen in Betracht zieht.

**Suchbegriff:** moralische Erziehung; Ethik; Kognition; Zuneigung; Konflikt der Jugendlichen mit dem Gesetz; Kind- und Jugendstatus.

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1:</b> Características sociodemográficas dos adolescentes de 12 à 17 anos em 2013 (%).                      | 23 |
| <b>Quadro 2:</b> Número de adolescentes, por Estado, de 16 e 17 anos, apreendidos por atos infracionais em 2014. .... | 24 |
| <b>Quadro 3:</b> Crescimento da taxa de adolescentes em privação de liberdade.....                                    | 25 |
| <b>Quadro 4:</b> Quadro da revisão da literatura.....   | 35 |
| <b>Quadro 5:</b> Sequência de processos psicossociais. ....   | 54 |

## **LISTA DE SIGLAS**

APA – Associação dos Psicólogos Americanos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CEPJ – Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude

CES – Centro Educacional Salesiano

CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPEM – Grupo de Estudos em Psicologia e Educação Moral

ISAS – Instituto Salesiano de Assistência Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LA – Liberdade Assistida

LAPSIM/UFES – Laboratório de Psicologia da Moralidade - Universidade Federal do Espírito Santo

MSE – Medidas Socioeducativas

ONG – Organização Não-Governamental

OMS – Organização Mundial da Saúde

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PJ – Pastoral da Juventude

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

PROVIM – Programa Vida Melhor

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SCIELO – Biblioteca Científica Online

SP – São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

UFPR – Universidade Federal do Paraná



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>LISTA DE QUADROS .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>LISTA DE SIGLAS.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>TRILHANDO CAMINHOS VIVIDOS E REVIVIDOS.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO: SITUANDO A POPULAÇÃO ADOLESCENTE NO BRASIL .....</b>                                  | <b>23</b> |
| 1.1 OBJETIVOS.....   | 32        |
| 1.1.1 Objetivo Geral .....   | 32        |
| 1.1.2 Objetivos Específicos.....   | 32        |
| 1.1.3 Metodologia .....  | 32        |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA – DESENVOLVIMENTO MORAL .....</b>   | <b>34</b> |
| 2.1 A MORAL E A DIGNIDADE HUMANA.....  | 43        |
| 2.2 JEAN PIAGET E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA.....  | 45        |
| 2.2.1 O desenvolvimento cognitivo da moral segundo Piaget .....  | 46        |
| 2.2.2 As etapas da moral segundo Piaget.....   | 55        |
| 2.3 FATORES INTEGRANTES DA MORALIDADE.....   | 62        |
| 2.3.1 Elemento Cognitivo .....   | 62        |
| 2.3.2 Elemento Afetivo.....  | 63        |
| 2.3.3 Ambiente.....  | 64        |
| <b>3 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ÉTICA E DA MORAL: UMA PERSPECTIVA<br/>ARISTOTÉLICA E KANTIANA.....</b> | <b>67</b> |
| 3.1 O NASCIMENTO DA ÉTICA NO CONTEXTO DA PÓLIS GREGA .....   | 73        |
| 3.2 A ÉTICA ARISTOTÉLICA.....  | 76        |
| 3.2.1 A influência de Platão .....   | 78        |
| 3.2.2 Do ideal ao Real .....   | 82        |
| 3.2.3 O espaço da ética, espaço da liberdade.....  | 84        |
| 3.3 UMA NOVA METODOLOGIA .....   | 89        |
| 3.3.1 Ethos.....   | 91        |
| 3.3.2 A virtude .....  | 93        |
| 3.3.3 A temperança ( <i>sophrosyne</i> ).....  | 96        |
| 3.4 A JUSTIÇA.....   | 98        |
| 3.4.1 A equidade.....  | 102       |
| 3.4.2 A prudência .....  | 103       |
| 3.4.3 A <i>reta razão</i> “orthos logos” .....   | 106       |
| 3.5 A PÓLIS.....   | 108       |
| 3.5.1 A cidadania .....  | 114       |

|  |            |
|--|------------|
| 3.6 KANT E A “VIRADA COPERNICANA” DA MORAL ..... | 116        |
| 3.6.1 A lei moral e o dever .....                | 118        |
| 3.6.2 A Razão Prática e a ética do dever .....   | 121        |
| 3.6.3 A ética do dever .....                     | 123        |
| 3.6.4 O imperativo .....                         | 126        |
| 3.6.5 A lei moral e o céu estrelado .....        | 131        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>              | <b>134</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                         | <b>144</b> |

## TRILHANDO CAMINHOS VIVIDOS E REVIVIDOS

O tema da adolescência entra-me na vida, em primeira e balbuciante tentativa, nos primeiros anos de minha própria adolescência. Não na Escola e nem na Academia, mas através da Pastoral da Juventude (PJ)<sup>1</sup> da Igreja Católica Apostólica Romana. Na minha adolescência, desde os 12 anos de idade, participei de grupos de adolescentes/jovens. Primeiro, na minha Paróquia, Imaculada Conceição, bairro Boa vista, no Município de Joinville, Santa Catarina, e hoje junto à Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude (CEPJ) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), colaborando com os grupos de adolescentes e jovens<sup>2</sup> de todo o Brasil na produção de materiais de reflexão e assessoria de encontros.

No ano de 1994 tive a perda de minha mãe, Maria Neide Soares de Lima. Com 11 anos de idade, já órfão de pai desde os 5 anos de idade, tive que encarar o mundo. E nada do que consegui ou conquistei seria possível se eu não tivesse tido as oportunidades na vida; estive cercado de pessoas que procuraram me dar o apoio e o suporte necessário para trilhar um caminho de conquistas. Houve pessoas de *referência* e *significativas* na construção de minha personalidade moral. Hoje, quando vejo a situação da infância e adolescência nas ruas, em conflito com a lei, me vem a certeza que lhes faltaram oportunidades sociais, pessoas de referência/significativas. As mesmas oportunidades que apareceram para mim, mesmo sem meus pais, tento vislumbrar para esses garotos e garotas em situação de risco e vulnerabilidade social.

Em 2001 resolvi fazer uma experiência no Seminário, com o desejo de ser padre. Senti que a experiência poderia ser boa e de grande crescimento humano e espiritual para minha vida. Foi quando fui morar na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul (RS). Nesse momento o tema da adolescência já começava a aparecer como uma preocupação latente em minha vida. Nesse tempo, tive contato com um

---

<sup>1</sup> A PJ nasce em 1983, após um longo processo que se iniciou em 1960. Surge a partir de uma “sociedade incentivada a manifestar-se pela democracia e pelos direitos humanos. Estabele-se uma rede entre os inúmeros grupos de jovens presentes nas paróquias que se encontram isolados. Nasce a Pastoral da Juventude: A Pastoral da Juventude Estudantil (PJE); Pastoral da Juventude Rural (PJR); Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP). Entre as principais características estão: coordenação pelos jovens; protagonismo juvenil; pequenos grupos e rede de grupos; formação integral; opção pelos jovens pobres e pela transformação social”. (CNBB, 2013, p.29-30).

<sup>2</sup> A Lei 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 2º define a idade da criança até 12 anos incompletos; da adolescência entre 12 anos e 18 anos incompletos. A Lei 12.852/2013, Estatuto da Juventude, no seu artigo 1º, §2º, define a idade da juventude entre 15 e 29 anos de idade. Ainda temos a Lei 13.257/2016 que define no artigo 2º a “primeira infância”, que corresponde aos 6 primeiros anos de vida completos, ou 72 meses de vida.

Santo da Igreja Católica, São João Bosco (Dom Bosco)<sup>3</sup>, e num de seus escritos, “O Sistema Preventivo na Educação dos Jovens”, deparei-me com as noções de *Sistema Repressivo* e *Sistema Preventivo*. Na Itália do Século XVIII reinava a repressão na educação (BRAIDO, 2004), onde as crianças deixavam a Escola para, em muitos casos aos 9, 10 anos de idade trabalharem nas fábricas, nas periferias de Turim/Itália. Dom Bosco, sempre que perguntado, qual o segredo de seu *Sistema* assim ele respondia: “Não tem segredo, faço apenas o que minha mãe fazia: com afeto!” O Sistema Preventivo fundamenta-se numa visão positiva da *pessoa humana*, inspirada no humanismo-cristão, tem como fundamento o tripé – razão, afeto e espiritualidade - segundo o qual toda pessoa é dotada de racionalidade, de recursos naturais e sobrenaturais, e tem um potencial inesgotável de desenvolvimento. (BRAIDO, 2004, p. 268-278).

Em 2005 ingressei no Curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, onde permaneci até 2007. Nesse tempo pude acompanhar de perto o trabalho com crianças, adolescentes e jovens numa Instituição Salesiana, *Novo Lar de Menores*, na cidade de Viamão/RS, região metropolitana da Capital Gaúcha. Todos os sábados à tarde participava das atividades da Instituição que atende, ainda hoje, mais de 1.000 crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social da região da Vila Carlota e Vila Krahe. Na faculdade cursei uma disciplina eletiva chamada *O Mundo dos Jovens*, do qual fui monitor e adentrei de vez nesse *Mundo Juvenil*.

No ano de 2008, após a conclusão do curso de Filosofia, fui morar na cidade de Tietê, São Paulo (SP), para passar pelo ano de formação ao sacerdócio chamado Noviciado. Nesse ano pude acompanhar outro Mundo Juvenil: *o Rural*. Aos finais de semana tinha a possibilidade de percorrer a região e ver como viviam esses adolescentes e jovens do campo. Estudava e firmava os fundamentos de minha caminhada com esse grupo. Em 2011 aportei em Curitiba, Paraná (PR), finalmente numa casa Salesiana ou como costumam falar a toda Casa Salesiana: “Casa de Dom

---

<sup>3</sup> João Melchior Bosco (1815-1888), Turim/Itália. Sacerdote Católico e Educador, fundador da Congregação Salesiana, instituição fundada em 1859, para atender as crianças e adolescentes vítimas da Revolução Industrial, nas periferias de Turim. Dom Bosco inicia sua obra para atender de modo especial os jovens, e essa será a missão de sua vida. Hoje os Salesianos contam com mais de 15.000 membros, atendendo diariamente 10 milhões de crianças, adolescentes e jovens, em mais de 130 Países, nos 5 continentes, atuando na área de Educação e Assistência Social. No Brasil atendem um vasto campo de atividades com Escolas, Obras Sociais e Centros Universitários, formando a “Rede Salesiana Brasil”.

Bosco”. Morei no Instituto Salesiano de Assistência Social (ISAS) na Vila Guaíra. O ISAS existe desde 1958, e fundado para atender as carências juvenis da Vila Parolin, um Bairro, que apesar de cercado por Mansões e Casarões, em seu núcleo contém uma zona extremamente pobre de Curitiba. Hoje a Obra atende 1.200 crianças e adolescentes, divididas em duas unidades: Programa Vida Melhor (PROVIM) para crianças de 06 à 12 anos que se localiza na Vila Parolin e o Centro Educacional Salesiano (CES), localizado na Vila Guaíra, que atende adolescentes e jovens a partir dos 13 anos com o programa *Jovem Aprendiz* e outras atividades que contemplam a formação integral do adolescente e jovem. Nessa ocasião tive a oportunidade de ser educador social, de formação humana, para turmas do *jovem aprendiz*.

O que começou a chamar-me a atenção era que muitas dessas crianças, adolescentes e jovens eram indisciplinados na Escola, mas ao cruzarem os muros do ISAS tornavam-se as pessoas mais gentis e amáveis, sem nenhum problema de indisciplina. Vou percebendo que o processo educativo nos dias atuais deve superar o reducionismo professor-aluno no interior de um processo pedagógico. Ele se insere no processo social, como parte de um todo mais amplo, onde encontramos a sociedade com seus dinamismos e conflitos. Partindo do ponto em que se está o adolescente deve ser ajudado a promover-se integralmente, em todas as dimensões (racional, somática, psíquica, espiritual). Hoje vejo na educação dos adolescentes e jovens um espaço e instrumento de mudança social, onde através da afeição demonstrada, uma convivência aproximada e prazerosa os adolescentes experienciem a criatividade, a subjetividade, o afetivo, a comunicabilidade, o diálogo, a amizade, a alegria de viver.

A educação não é obra apenas de indivíduos agindo sobre indivíduos. É, sobretudo, obra da convivência que se cria, do ambiente que se vive, onde todos estão empenhados na criação de uma comunidade-educativa, com sentido de pertença e participação, num clima de família. O adolescente está ainda em fase de desenvolvimento, está se construindo e é preciso dar voz a ele, para que ele possa exprimir-se na sua riqueza de comunicação, de expressão, de movimento, de criatividade e, porque não, de barulho e inquietação.

Tenho a convicção de que o processo educativo não acontece sempre de forma linear e tranquila. Existem resistências, conflitos e até desvios. Entendo a educação como uma conquista a partir de dentro da pessoa. Ela não é algo que se impõe de fora, como uma camisa de força, mas deve ser assumida por convicção. E

minha convivência com adolescentes e jovens do meio urbano, rural, das periferias, faz-me crer que é possível uma educação para a moralidade, que tornem esses sujeitos seres carregados de sentido, impulsionados por motivos sempre mais coerentes, adequados para as situações concretas da vida e nível de amadurecimento pessoal. A educação é uma forma de prevenção da *marginalização*<sup>4</sup> e de melhoria da sociedade. Num contexto atual em sentido macro supõe também uma intervenção sócio-político: a política da juventude, da família, da cultura, da saúde, do esporte, etc. As intervenções educativas/políticas devem golpear a raiz da marginalização em suas causas, e não apenas com propostas de repressão e colocando esses adolescentes mais a margem da sociedade do que já se encontram.

No ano de 2012 já convicto de trilhar o caminho da Educação procurei a Universidade Federal do Paraná (UFPR) para dar continuidade aos meus estudos. Tive a oportunidade no primeiro semestre de 2013 cursar uma *disciplina isolada* no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), “Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vigotsky” - com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Stoltz. Essa disciplina me colocou em contato com dois grandes autores, um dos quais, Jean Piaget, tornou-se foco de meus estudos relacionados à adolescência. Nesse mesmo contexto a obra “*Moral e Ética: dimensões Intelectuais e Afetivas*”, do professor Dr. Yves de La Taille, do Instituto de Psicologia da USP, tornou-se a *guia* de meus estudos sobre adolescência e moralidade. Ao fim do ano de 2013 passei no processo seletivo para o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Araci Asinelli-Luz, focando meus estudos nas relações entre moral, cognição, afetividade e ambiente na vida do adolescente.

Na faculdade de filosofia o tema da ética ocupou-me mais tempo, principalmente a ética aristotélica e kantiana. O que esses dois gigantes da filosofia poderiam trazer para o processo de educação ética e moral num contexto pedagógico? Ao mesmo tempo as pesquisas feitas por Jean Piaget, relatadas na obra “o juízo moral da criança”, sobre o desenvolvimento moral mostram uma evolução das éticas de Aristóteles e Kant, em situações concretas. Creio que as construções conceituais destes “gigantes” ainda têm muito a contribuir para o processo de educação moral das novas gerações, de modo especial os adolescentes.

---

<sup>4</sup> O termo *marginal* aqui significa aquele que está à *margem* da sociedade, ou não desfruta plenamente do seu convívio, diferente do senso comum que usa o termo para designar subversão, criminalidade, etc.

Enquanto ainda seminarista, um dos temas que prendiam minha atenção foi a área da Teologia chamada *Teologia Moral*. Nos dias atuais, mais do que *moralismo*, a teologia moral quer ser um instrumento de percepção e de conhecimento da dignidade do ser humano, enquanto *ser*, situado e pertencente a um contexto determinado e a uma sociedade, cultura determinada. Sempre me inquietou um parágrafo de um dos documentos mais importantes da Igreja Católica Apostólica Romana, fruto do Concílio Vaticano II (1963-1965): a “*Constituição Pastoral Gaudium et Spes: sobre a Igreja no mundo atual*” (IGREJA CATÓLICA, 1965). No parágrafo 16<sup>5</sup> do referido documento, começando pelo título “Dignidade da Consciência Moral”, assim continua:

No fundo da consciência, o ser humano descobre uma lei que não foi ele que estabeleceu, mas que deve ser seguida por ele; É como se fosse uma voz que lhe falasse ao coração e o chamasse a amar o bem e a praticá-lo, afastando-se do mal: faça isto, evite aquilo. [...] A consciência é a intimidade secreta, o sacrário da pessoa [...] A fidelidade à própria consciência é o laço mais profundo que une todos os seres humanos entre si na busca da verdade e de uma solução autêntica para os problemas morais que surgem na vida de cada um e na relação de uns com os outros, na sociedade. [...] Às vezes a consciência erra. A pessoa, porém, não perde sua dignidade quando é vítima de uma ignorância humanamente insuperável. O mesmo, todavia, já não se pode dizer quando, por falta de empenho em buscar o bem, a consciência vai-se tornando cada dia mais confusa, enredada na prática do mal. (IGREJA CATÓLICA, 2007, p. 481)

Para os Cristãos, que professam uma religião monoteísta, essa “voz da consciência” é Deus. O meu questionamento é: e para os que não são, não pertencem a nenhuma religião, ou não acreditam em Deus? Nunca poderão ter uma formação moral da consciência? Nunca poderão ser guiados pela *Reta Razão*? Qual o papel da educação nesse processo de construção da educação moral?

Unindo estes dois objetos: *adolescência* e a *formação da consciência, do juízo moral*, é que me proponho a trilhar um caminho de pesquisa no campo da adolescência/juventude e da educação moral, trazendo as contribuições e as interfaces entre filosofia, psicologia e educação.

---

<sup>5</sup> Esse parágrafo causou enorme conflito entre os Cardeais e peritos, teólogos, presentes na elaboração e aprovação do Documento. Houve controvérsias sobre a *liberdade de consciência da pessoa humana*. O Padre Dr. Bernhard Häring teve papel decisivo na redação e o parágrafo se manteve por decisão exclusiva do Papa Paulo VI. (cf. VIDAL, 1999).

## 1 INTRODUÇÃO: SITUANDO A POPULAÇÃO ADOLESCENTE NO BRASIL

A população adolescente no Brasil na faixa etária dos 12 aos 18<sup>6</sup> anos incompletos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2013, corresponde a 21,1 milhões, 11% da população total do Brasil. A região Sul do Brasil, para situar o local de onde essa pesquisa parte, Curitiba/PR, concentra 13,3% dos adolescentes brasileiros. As características sociodemográficas desses adolescentes podem ser vistas no quadro 1.

**Quadro 1:** Características sociodemográficas dos adolescentes de 12 à 17 anos em 2013 (%)

| <b>Características</b>    | <b>12 a 14</b> | <b>15 a 17</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|----------------|----------------|--------------|
| População de 12 a 17 anos | 49,63%         | 50,37%         | 100,00%      |
| <b>Sexo</b>               |                |                |              |
| Homem                     | 51,54%         | 50,85%         | 51,19%       |
| Mulher                    | 48,46%         | 49,15%         | 48,81%       |
| <b>Escolaridade</b>       |                |                |              |
| Sem Instrução             | 0,64%          | 0,52%          | 0,58%        |
| Fundamental Incompleto    | 93,30%         | 27,00%         | 59,90%       |
| Fundamental Completo      | 3,47%          | 22,33%         | 12,97%       |
| Médio Incompleto          | 0,41%          | 32,58%         | 16,61%       |
| Médio Completo            | 0,00%          | 1,32%          | 0,67%        |
| Superior Incompleto       | 0,00%          | 0,10%          | 0,05%        |
| <b>Raça/Cor</b>           |                |                |              |
| Branca                    | 40,22%         | 40,69%         | 40,45%       |
| Negra                     | 59,22%         | 58,62%         | 58,92%       |
| Outra                     | 0,56%          | 0,70%          | 0,63%        |
| <b>Área</b>               |                |                |              |
| Urbano                    | 81,45%         | 82,85%         | 82,16%       |
| Rural                     | 18,55%         | 17,15%         | 17,84%       |

**Fonte:** SILVA; OLIVEIRA (2015, p. 8).

SILVA e OLIVEIRA (2015), ao cruzarem dados do IBGE, PNAD e IPEA, apresentam ainda que dentre o total de adolescentes de 15 e 17 anos – a idade corte da pesquisa – que representam 10,6 milhões de adolescentes, 67,92% só estuda; 16,03% estuda e trabalha; 5,51% só trabalha; 10,21% não estuda e nem trabalha. Este último dado chama a atenção pelo fato de corresponder a aproximadamente 1.083.489 milhões de adolescentes. Onde eles estarão?

Chama-nos a atenção o fato que 1,9% (mais de 200.000) já sofreu agressão física alguma vez na vida, dado que nos leva a perguntar, e merece um estudo

<sup>6</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 2º, indica que nos casos de excepcionalidade, como as MSE, o ECA será aplicado entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 1).



posterior: será que o adolescente que cometeu alguma agressão não foi antes agredido?

Quanto aos adolescentes que cometeram infração, dados do *Levantamento Anual* da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2014), baseados nas respostas de questionários respondidos pelos Estados e o Distrito Federal, no Brasil em 2012, revelam que: 108.554 adolescentes cumpriam Medida Socioeducativa (MSE), distribuídos em: a) Meio Fechado: 20.532 (18,91%)<sup>7</sup>; b) Meio Aberto: 88.022 (81,09%)<sup>8</sup>. Levando em conta o total de adolescentes no Brasil, os que cumprem MSE, tanto em meio aberto quanto fechado, correspondem à 0,45% da população adolescente brasileira.

Recente levantamento (STOCHERO, 2015), obtido junto às Unidades de Internação de todos os Estados e Distrito Federal, apresenta que cerca de “32 mil adolescentes de 16 a 17 anos deram entrada nas Unidades de MSE em 2014, após serem apreendidos por infrações de maior gravidade ou com violência”<sup>9</sup>. (Quadro 2). Isso corrobora o levantamento do Conselho Nacional de Justiça de 2012, que após percorrerem todas as regiões do país para averiguar o cumprimento da lei no atendimento dos adolescentes internados, constataram que a média de idade é de 16,7 anos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012). Comparando mais uma vez com o total da população adolescente, esse número corresponde a 0,13% dos adolescentes brasileiros. Do total de adolescentes internados 95% são homens e 5% são mulheres; 60% com idade entre 16 e 17 anos; 51% não frequentavam a escola ao cometerem a infração e 49% não trabalhavam; 66% possuíam renda familiar com menos de 1 salário mínimo por mês.

**Quadro 2:** Número de adolescentes, por Estado, de 16 e 17 anos, apreendidos por atos infracionais em 2014.

(Continua...)

| Estado | 16 anos | 17 anos |
|--------|---------|---------|
| RS     | 584     | 824     |
| SC     | 251     | 440     |
| PR     | 566     | 821     |

**Fonte:** Órgãos responsáveis pela administração de unidades de internação de menores infratores nos Estados (STOCHERO, 2015).

<sup>7</sup> ECA: Artigos 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124. Disponível em: <<http://migre.me/rdHqo>> Acesso em: 05/03/2015.

<sup>8</sup> ECA: Artigos 115, 116, 117.

<sup>9</sup> ECA: Artigos 121, 122, 123, 124.

**Quadro 2:** Número de adolescentes, por Estado, de 16 e 17 anos, apreendidos por atos infracionais em 2014.

|              |                    |  |
|--------------|--------------------|--|
| SP           | 4.053              | 5.370                                  |
| RJ           | 464                | 658                                    |
| MG           | 529                | 794                                    |
| ES           | 456                | 602                                    |
| GO           | 371 (a)            | 508 (a)                                |
| DF           | 1.818              | 2.216                                  |
| TO           | 37                 | 59                                     |
| MT           | 199                | 284                                    |
| MS           | 137 (b)            | (b)                                    |
| AC           | 134                | 207                                    |
| RO           | 55                 | 83                                     |
| AM           | 467                | 93                                     |
| RR           | 48                 | 61                                     |
| AP           | 91 (b)             | (b)                                    |
| PA           | 172                | 278                                    |
| MA           | 240                | 301                                    |
| BA           | 635                | 721                                    |
| PI           | 66                 | 79                                     |
| CE           | 614                | 750                                    |
| RN           | 284                | 380                                    |
| PB           | 94                 | 96                                     |
| PE           | 1.704              | 2.107                                  |
| AL           | 75                 | 92                                     |
| SE           | 243                | 348                                    |
| <b>Total</b> | <b>14.273</b>      | <b>18.286</b>                          |
|              | (a) Número de 2013 | (b) Número unificado das duas unidades |

**Fonte:** Órgãos responsáveis pela administração de unidades de internação de menores infratores nos Estados (STOCHERO, 2015).

De 2006 a 2009, a população adolescente em meio-fechado vinha diminuindo a cada ano, e a partir de 2009 voltou a crescer. (Quadro 3)

**Quadro 3:** Crescimento da taxa de adolescentes em privação de liberdade.

|                |        |
|----------------|--------|
| 2006 para 2007 | 7,18%  |
| 2007 para 2008 | 2,01%  |
| 2008 para 2009 | 0,43%  |
| 2009 para 2010 | 4,50 % |
| 2010 para 2011 | 10,69% |

**Fonte:** BRASIL, 2012.

Como inferências gerais dos dados levantados, e sem o propósito de realizar uma análise qualitativa [neste momento], apontam-se alguns elementos que podem contribuir com tal crescimento: a oferta de novas vagas de internação em decorrência da construção de unidades socioeducativas [...]; indícios de uma cultura de institucionalização presente no Judiciário que se sustenta principalmente em fundamentações extrajurídicas que, via de regra, se contrapõem ao próprio

ordenamento legal; a exposição da população adolescente a territórios que concentram indicadores de violência; o fenômeno da expansão do crack e outras drogas junto à população adolescente. (BRASIL, 2012, p. 9-10).

O adolescente que comete ato infracional está sujeito ao que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos arts. 171 a 190 prevê como *medidas socioeducativas*. Esta lei está amparada no que preconiza a Constituição Federal (CF) no artigo 5º: “todo cidadão tem direitos e garantias fundamentais”, e as crianças e adolescentes se diferenciam por estar em *fase peculiar de desenvolvimento* e sujeitas à *Proteção Integral*<sup>10</sup>, estabelecida no art. 227 da CF, e em harmonia com o princípio fundamental da *dignidade da pessoa humana*. E por essa especial *fase de desenvolvimento* o objetivo da *medida socioeducativa* é a *ressocialização* do adolescente que cometeu um delito, o que não significa impunidade, visto que são responsabilizados pelo ato praticado, mas o objetivo maior da MSE é atender as necessidades de desenvolvimento do adolescente.

Concordamos com WASELFIS em sua análise:

A tremenda realidade dos dados expostos põe em evidência nosso esquecimento e, por que não dizer, em muitos casos, nossa omissão. Os jovens só aparecem em nossa consciência e na cena pública quando a crônica jornalística os tira do esquecimento para mostrar-nos um delinquente, ou infrator, ou criminoso; seu envolvimento com o tráfico de drogas e armas, as brigas das torcidas organizadas ou nos bailes da periferia. Do esquecimento e da omissão passa-se, de forma fácil, à condenação, e daí resta apenas um pequeno passo para a repressão e a punição. (WASELFIS, 1998, p.8)

O Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF, 2011), coloca a adolescência brasileira na perspectiva de oportunidade e não de problema. Atualmente os adolescentes

[...] são vistos como ameaça para as famílias e para a sociedade. Muitas vezes suas necessidades não são levadas em consideração pelas políticas públicas e tomadores de decisão. [...] A ideia proposta é a visão dessa fase da vida como oportunidade não apenas para os próprios adolescentes, mas também para suas famílias, suas comunidades, os governos e a sociedade. (UNICEF, 2011, p. 3).

<sup>10</sup> “Segundo GONÇALVES (2002), superou-se o direito tradicional, que não percebia a criança como indivíduo e o direito moderno do menor incapaz, objeto de manipulação dos adultos. Na era pós-moderna, a criança, o adolescente e o jovem são tratados como sujeitos de direitos, em sua integralidade”. (AMIN, 2014, p. 52-53).

Enquanto os meios de comunicação, a opinião pública, costumam estigmatizar essa etapa da vida – adolescência - ressaltamos a necessidade de se compreender suas trajetórias de vida para identificar as razões que levam a estatísticas devastadoras para a adolescência, de modo especial aqueles que demonstraram um *comportamento violento*, que não manifestam um *comportamento autônomo* e que se encontram cumprindo medidas socioeducativas de internação.

O ECA assinala sobre a Liberdade Assistida (LA) no artigo 118:

Art. 118 - A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. § 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Ao mesmo tempo em que a prerrogativa assinala para que o adolescente infrator cumpra a MSE em meio-aberto, o Brasil tem um alto índice desses adolescentes que são reincidentes<sup>11</sup>, ou seja, voltaram a infringir a lei (SOUSA; SILVA, 2012). Qual a trajetória desse sujeito, para que voltasse a cometer delitos? Qual a perspectiva ética/moral que ele adotou e adota para sua vida? E como a transmissão de elementos culturais e de valor são tidos como elementos da sua *personalidade moral*?

O tema da adolescência e a educação moral é um desafio científico importante que precisa ser enfrentado e aprofundado suas discussões num momento em que no Brasil parece haver um julgamento sumário de adolescentes, potencializado pelos meios de comunicação que elevam a discussão para um nível de polarização afetiva-emocional, visto quase que exclusivamente pelo viés jurídico, da repressão, sem maiores repercussões do campo da educação, da psicologia, da filosofia e do fenômeno das interações sociais.

Apesar do ECA, considerado uma das legislações mais modernas e completas do mundo no que se refere à infância e adolescência, ter completado 25 anos, no campo político do Brasil ainda não foi integralmente implementado, sendo aos poucos acrescido ao sistema jurídico brasileiro e constantemente aperfeiçoado. Desde o final

---

<sup>11</sup> As pesquisas com adolescentes infratores mostram como um índice aceitável a taxa de reincidência de 7%. O Canadá é o único País que consegue manter essa taxa. No Brasil a reincidência chega à 60%. Fica a perspectiva de uma investigação sobre esse fenômeno da reincidência.

do Século XIX até a década de 1980 e meados de 1990 o adolescente, ou a criança, que cometesse algum delito era visto como um “menor abandonado” ou “delinquente”, um caso a ser resolvido pela polícia ou delegado as instituições de abrigo, na sua maioria ONG's.

No início da década de 90, foi realizado um primeiro levantamento bibliográfico sobre violência no país, referente aos anos 80 (MINAYO, 1990). O tema do ‘menor institucionalizado’ ocupava o centro das atenções na década de 70. Nos anos 80, as temáticas referentes à violência eram muito mais variadas, acompanhando o agravamento da crise urbana e a importante multiplicação do debate sobre a situação da infância brasileira. Esse último movimento culminou com implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. O assunto mais abordado na década de 80, especialmente por textos de cunho sociológico, foi ‘delinquência’ juvenil e seus sinônimos ‘marginalidade’, ‘criminalidade’, ‘pequenos bandidos’, infração e ‘menor’. O segundo tema mais presente foi o dos ‘meninos de rua’ e as estratégias para sua institucionalização, configurando o quadro da ‘infância desvalida’. (ASSIS; CONSTANTINO, 2003, p. 163-164).

Em muitas situações os julgamentos desses adolescentes eram mais condicionados pelo subjetivismo de quem os atendia (ainda um resquício do Código de Menores de 1979, onde o “Juiz de Menores” quem decidia o futuro do “menor” em todas as instâncias) do que por questões relacionadas aos fenômenos educacionais, sociais e psíquicos do “delinquente”.

Esta pesquisa quer ser um aprofundamento para o campo educacional, de modo especial, de como a *consciência/juízo*<sup>12</sup> moral se forma em adolescentes, que de alguma forma, não souberam fazer escolhas sadias e “escolheram” o caminho da transgressão sem, no entanto, chegar a um fatalismo, mas a partir da reconstrução de suas biografias e da educação da consciência moral refazerem suas trajetórias de vida. Mais do que oferecer conclusões, propomos estimular um caminho, não simplesmente cultural, mas vital. Na verdade, não é possível refletir eticamente sobre a consciência moral sem colocar em jogo a própria experiência pessoal de cada adolescente, a sinceridade da procura pessoal e comunitária da verdade e do bem, a coerência das próprias escolhas. Enriquecidos pelo caminho da pesquisa em educação e psicologia moral destes últimos anos (BIAGGIO, 1988; 2002; LA TAILLE,

---

<sup>12</sup> Aqui não queremos nos ater ao sentido semântico dos termos *consciência* e *juízo*. Utilizaremos os dois termos como sinônimos no sentido de que *juízo* é a capacidade, “faculdade de distinguir e avaliar ou o produto ou o ato desta faculdade, bem como sua expressão” e *consciência* “o estado pelo qual o homem pode conhecer-se e julgar de forma segura e infalível, uma atitude de autorreflexão”. (ABBAGNANO, 2000).

2006; LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004; PALUDO, 2014) propomos indicar um caminho, não exclusivo, mas pelo qual é possível avançar em segurança e dar condições dignas para que os adolescentes infratores possam trilhar novos rumos de vida, refaçam seus projetos de vida, no qual possam ser protagonistas de suas próprias escolhas com *autonomia*, com dignidade e edificando uma vida que vale a pena ser vivida e que produza felicidade a quem vive e frutos à sociedade.

No percurso de desenvolvimento do curso de filosofia na PUCRS, Porto Alegre/RS, de 2005 a 2007, demos-nos conta do quanto a Filosofia pode ser importante para a Educação. E aqui acolhemos uma das sugestões da banca de qualificação a qual propôs trazer as contribuições que a Filosofia pode dar à pedagogia, à educação. Por isso, propomos uma reflexão da ética e da moral, seguindo dois precursores desse tema: Aristóteles, de modo especial na sua obra *Ética à Nicômaco* (2009), e Immanuel Kant na obra *Metafísica dos Costumes* (2013), além de outros escritos desses autores que completam a reflexão que empreenderam na discussão ética/moral. Mesmo separados por mais de 2000 anos, Aristóteles (séc. IV a.C) e Kant (séc. XVIII) ainda podem ser guias confiáveis no nosso percurso de educação moral. Precisamos redescobri-los. Para Aristóteles o modo do ser humano conduzir-se, os parâmetros que permitem distinguir o bem do mal e o justo do injusto, se insere no concreto, no histórico, numa teia de relações. A ética e a moral terão que se concentrar mais nos exemplos que nos códigos que permitam estabelecer rigorosamente o justo e o injusto. Haverá sempre uma margem de relatividade inerente às ações. Kant discorda de Aristóteles que se contenta com uma ética fundamentada nos costumes e que, segundo ele, pela dialética, não ultrapassava o limite da opinião, e busca uma ética universal, fundamentada sobre demonstrações racionais. A razão kantiana, que serve de fundamento a sua ética, não é a razão aristotélica, que elabora o conhecimento a partir da experiência, mas é uma razão “pura”, não contaminada por tendências emotivas e afetivas, nem subordinada à experiência. O fim da ética não é o bem comum, a felicidade (como para Aristóteles), mas o cumprimento do *dever*. Só uma ética do dever pode merecer o nome de ética e impor-se de forma universal e necessária. Essas duas correntes filosóficas da ética e da moral nos ajudarão a entender o percurso de desenvolvimento moral proposto por Jean Piaget, que vai da *hetero-nomia* à *auto-nomia*. Para este autor toda moral consiste num *sistema de regras* e a essência de toda *moralidade* deve ser procurada no *respeito* que o indivíduo adquire por essas regras. E como o sujeito adquire o respeito pelas regras? Piaget

busca na filosofia o ponto de partida de sua reflexão, de modo especial em Kant. O sujeito concorda em seguir essas *regras* por si mesmo, mas essas regras são voltadas para benefício próprio e para qualquer outra pessoa do mundo, ou seja, seguir as regras que sejam *boas* para o indivíduo e para qualquer outra pessoa. A base de todo o pensamento moral piagetiano está na obra “O juízo moral na criança” (1994/1932).

Nossa pesquisa caminhará por estudos teóricos e empíricos ressaltando a consistência e a profundidade das pesquisas sobre o desenvolvimento moral e a formação da consciência moral, no campo do desenvolvimento humano e da educação. Para esse fim, as experiências mais significativas ao tema que se encontram em nosso contexto - disponibilizados no banco de dados SCIELO, CAPES, o Grupo de Estudos em Psicologia e Educação Moral da Universidade Estadual de São Paulo (GEPEM/UNESP) e da Universidade Estadual de Campinas (GEPEM/UNICAMP) e o Laboratório de Psicologia da Moralidade da Universidade Federal do Espírito Santo (LAPSIM/UFES) - serão vistas com uma breve colocação sobre a situação das “adolescências” brasileiras.

Em seguida virá a reflexão especificamente da consciência e do juízo moral, evidenciando o que julgamos ser mais fundamental para o campo da educação. As buscas se concentraram nas pesquisas realizadas nos últimos 10 anos (2005-2015) e em algumas bibliografias que consideramos importantes para o tema em questão.

Sucessivamente a pesquisa se deslocará sobre a formação da consciência moral no adolescente, em geral, para chegarmos ao específico dos adolescentes infratores. Principalmente num contexto complexo como o nosso, a educação moral aparece sempre mais como um compromisso ético fundamental de toda pessoa que queira guardar fidelidade à sua própria *dignidade* e se realizar autenticamente na liberdade, pois toda “ação moral, para merecer este nome, deve ser guiada pela razão, pois somente é responsabilizado moralmente quem tem a liberdade de agir, logo quem tem a oportunidade de efetuar uma escolha.” (LA TAILLE, 2009a, p. 3). Mas, temos certeza que essa tarefa é também corresponsabilidade de toda a sociedade, de modo especial da *educação* no sentido pleno<sup>13</sup>, se quisermos adolescentes autênticos, que se tornem adultos conscientes de suas escolhas.

---

<sup>13</sup> “Por educação nós vamos designar o processo ligado à etimologia da própria palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: *e* ou *ex*, que significa *de dentro de, para fora*; e *ducere*, que significa *tirar, levar*. Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma “tábula rasa”, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo

O último passo se constituirá do aprofundamento da dinâmica decisória própria da consciência moral do adolescente infrator. Entraremos nas modalidades e critérios de *discernimento moral*, procurando enfrentar também as situações nas quais este resulta particularmente difícil, entre aqueles adolescentes que cometeram infrações consideradas graves ou crimes hediondos.

Falar de educação moral no contexto dos adolescentes infratores leva necessariamente a tocar as problemáticas morais mais graves e urgentes da pós-modernidade, frente aos campos político, social, familiar, educacional, etc., e como aponta SANDRINI

Para que este diálogo seja possível, procuraremos alguns conceitos e paradigmas que melhor respondam à pessoa em situação. Os encaminhamentos apresentados em outras épocas históricas seguramente não respondem mais ao que estamos vivendo. [...] Há muitas perguntas e inquietações pedindo respostas.(SANDRINI, 2009, p.22)

Uma exposição adequada exigiria um desenvolvimento e um espaço bem mais amplo do que a pesquisa e o tempo permitem, pois,

Não se pode enfrentar sistemas complexos com ferramentas intelectuais e heurísticas de outros tempos, a partir da mentalidade evolutivo-linear, que contempla um mundo homogêneo, estável, em que as coisas produzem, mais ou menos, os mesmos efeitos. (COLOM, 2004, *apud* SANDRINI, 2009, p. 22).

Por isso, no estudo que propomos, e sabedores de sua limitação, procuramos não perder de vista a finalidade desta pesquisa: introduzir e estimular um outro caminhar mais atento da problemática da educação e desenvolvimento moral de adolescentes<sup>14</sup>. O desejo sincero é de ajudarmos tantos educadores e educadoras e as autoridades envolvidas com essa parcela da nossa sociedade na redescoberta da educação moral que já não pode ser mais adiada, se quisermos um futuro efetivamente repleto de qualidades humanas, onde o *ser pessoa* do adolescente infrator possa desenvolver todas as suas capacidades humanas, afetivas, intelectuais e espirituais.

---

atualizadas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo.” (GUARESCHI, 2009, p. 94).

<sup>14</sup> Estes são também os critérios que inspiraram as escolhas em relação ao aparato crítico e bibliográfico. Esse ficou reduzido ao que julgamos essencial e com foco principal nos estudos de pesquisadores brasileiros.



## 1.1 OBJETIVOS

As pesquisas com a população adolescente tanto no Brasil como em outros Países (DREYFUSS *et al*, 2014; CASEY; CAUDLE, 2013; AVANCI *et al*, 2007; FU I *et al*, 2000) evidenciam que os adolescentes que cometem *atos infracionais* demonstram duas dimensões, ligadas diretamente ao desenvolvimento moral:

- 1) a *impulsividade*, que se relaciona com as dificuldades biológicas-cognitivas;
- 2) a *insensibilidade* e a *frieza*, relacionada aos afetos, como falta de empatia e baixa autoestima, e às interações sociais.

Diante do que expomos até aqui nos propomos à

### 1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a construção da ética e da moral em Aristóteles, Kant e Piaget e suas implicações para a educação moral de adolescentes, de modo especial os que cumprem medidas socioeducativas.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- 1) Relacionar os conceitos de ética e moral de Aristóteles e Kant com o conceito de moralidade proposto por Piaget;
- 2) Descrever o percurso de desenvolvimento da consciência/juízo moral do adolescente;

### 1.1.3 Metodologia

A pesquisa se propõe como método a leitura bibliográfica do desenvolvimento moral na adolescência, a partir da psicologia genética de Jean Piaget; o que se tem produzido sobre as trajetórias de adolescentes infratores, de modo especial na área da educação. Em educação é raro que um único projeto de pesquisa responda uma questão de uma vez por todas. De uma perspectiva geral isso não é necessariamente problemático, pois a complexidade das questões educacionais precisa ser estudada a partir de múltiplos pontos de vista. De fato, apegar-se rigidamente a pontos de vantagem metodológicos pode resultar em pontos cegos, com a resultante ausência de progresso. Propomos um estudo analítico com essa dissertação, para

posteriormente, na continuidade dos estudos de doutorado, realizar a pesquisa *in loco* dos resultados que encontraremos na nossa análise bibliográfica.

Para tal realizamos uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, de cunho teórico, junto a artigos, dissertações e teses relacionadas ao nosso tema nos bancos de dados já citados, que estejam de acordo com nosso recorte, critério de seleção: *adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de internação e que tenham a idade entre 16 e 17 anos*. Concentramo-nos em trabalhos que trouxeram relação com a educação, não excluindo aquelas áreas que podem trazer uma contribuição direta ou indireta para a educação, como a psicologia e a filosofia.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA – DESENVOLVIMENTO MORAL

Para elaborar nossa revisão de literatura, que servisse de base para a construção de nossa pesquisa, realizamos a busca nos bancos de dados SCIELO e Periódicos CAPES, além dos grupos de pesquisas GEPEM/UNESP, GEPEM/UNICAMP e LAPSIM/UFES, considerados centros de excelência, no Brasil, nas pesquisas sobre educação e psicologia moral. Para nós é importante buscar os dados em locais onde a pesquisa sobre o tema se desenvolve com mais assiduidade, pois como diz SILVA (2005), a universidade é local privilegiado para um olhar crítico e na mesma “a pesquisa é um dos possíveis caminhos de enfrentamento da questão social, pois afina os recursos analíticos [...] e produz conhecimentos da realidade na qual intervém e subsidia a ação” (*idem*, p. 15). Estudar adolescência e juventude nunca foi um tema fácil, pois como Sposito (1997) afirma, isso exige buscar um quadro amplo, “pois a primeira questão que se apresenta é a da própria definição da categoria juventude (p. 37), e ainda

Cabe realizar, no âmbito do exame da produção do conhecimento, a análise de como um determinado campo de estudos também vem construindo teórica e conceitualmente o tema (...) enquanto objeto de investigação, seus modos de aproximação do fenômeno em questão, seus recortes principais e, se possível, suas relações com os processos históricos que permitem a visibilidade desse segmento na sociedade brasileira. (SPOSITO, 1997, p. 39).

Por essas questões que escolhemos como *lôcus* de nossa busca os locais e bancos de dados citados, pois verificamos que nesses centros se concentram a produção dos estudos sobre desenvolvimento moral no Brasil e relacionam-se com as demandas sociais de nosso interesse do estudo.

Os termos que utilizamos nos buscadores para chegarmos aos trabalhos que compõem o referencial da pesquisa foram: adolescentes/adolescência, Piaget AND/OR Infratores; infração; desenvolvimento moral; moralidade; moral, autonomia. Nos resultados encontramos: 1) Piaget AND/OR adolescência/adolescentes: 30 artigos em revistas científicas e 15 teses e dissertações; 2) Piaget AND/OR moral, moralidade, desenvolvimento moral: 551 artigos em revistas científicas e 47 dissertações e teses; 3) Adolescência/adolescente AND/OR Moralidade: 5 artigos; Adolescência/Adolescente AND/OR infratores/infração: 32 artigos e 20 dissertações e teses; 4) Adolescência/Adolescentes AND Moral/Moralidade/Desenvolvimento moral:

22 artigos e 10 dissertações e teses; 5) Adolescência/adolescentes AND/OR Autonomia: 48 artigos e 15 dissertações e teses. Nessa primeira etapa foram encontradas pesquisas que não estavam diretamente ligados como o tema central da pesquisa, mas indiretamente falavam do tema moral. Após a leitura dos trabalhos encontrados, alguns apenas o seu resumo, eliminaram-se alguns pelo título, e não sendo esclarecedor a eliminação se deu pela leitura do resumo e ficha catalográfica.

Realizamos uma última busca com os termos educação AND/OR moral/ética, para nos adequarmos e tecermos uma intersecção com a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de pós-Graduação em Educação, da qual essa dissertação faz parte e encontramos 189 artigos e 20 teses e dissertações. Em alguns casos conseguimos encontrar trabalhos com a palavra “infrator” e em outros “delinquente”, bem como “adolescente” e “juvenil”, termos que foram evoluindo ao longo da história para relacionar-se com o que compreendemos por *adolescente em conflito com a lei*. (Quadro 4)

**Quadro 4:** Quadro da Revisão de Literatura. (2005-2015)

| TERMO DE BUSCA  | ARTIGOS | DISSERTAÇÕES/TESES |
|---|---------|--------------------|
| Piaget AND/OR adolescência/adolescentes                                 | 30      | 15                 |
| Piaget AND/OR moral/moralidade/desenvolvimento moral                    | 551     | 47                 |
| Adolescência/adolescente AND/OR Moralidade                              | 5       |                    |
| Adolescência/Adolescentes AND/OR infração/infratores                    | 32      | 20                 |
| Adolescência/Adolescentes AND/OR moral/moralidade/desenvolvimento moral | 22      | 10                 |
| Adolescência/Adolescentes AND/OR autonomia                              | 48      | 15                 |
| Educação AND/OR ética/moral   | 189     | 20                 |

**Fonte:** Lima e Asinelli-Luz, 2015.

Após essa busca diminuimos o campo para encontrarmos os trabalhos que versam sobre *adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino* e que se encontram cumprindo *medida socioeducativa de internação* e com *idade entre 16 e 17 anos*<sup>15</sup>.

As diversas vertentes da pesquisa nas áreas da educação e da psicologia abordam a questão da moral a partir de seus pressupostos peculiares e com suas

<sup>15</sup> A justificativa para esse recorte do objeto de pesquisa já se deu na introdução.

próprias metodologias, porém todas têm a preocupação de analisar o componente moral da *conduta humana*. Além da nossa busca nos bancos de dados citados, realizamos a leitura de obras que julgamos fundamental ao tema da psicologia e educação moral, evidenciados e divulgados a nível internacional, PIAGET (1994), GILLIGAN (1982), KOHLBERG (1992), PUIG (1998a, 1998b, 2000). A leitura desses autores foi fundamental para a apreensão das bases teóricas e dos conceitos empregados no campo do desenvolvimento moral. No Brasil são vários os pesquisadores que estudam ou estudaram o componente moral da pessoa, entre eles: ARAÚJO (2000), BIAGGIO (1972, 2002), CAMINO; CAMINO; MORAES (2003), FREITAS (2003), D'ÁUREA-TARDELI (2008), DIAS (1999), KOLLER (1990), LA TAILLE (1993, 2000, 2002a, 2002b, 2005, 2006, 2007, 2009a, 2009b), LA TAILLE; MENIN *et al* (2009), TOGNETTA (2009), TOGNETTA; LA TAILLE (2008); VALE; ALENCAR (2008), SALGADO (2010), VIVALDI; VINHA (2014).

Segundo DELLAZZANA-ZANON *et al* (2013), que realizaram uma revisão de literatura de artigos empíricos, sobre o desenvolvimento moral, produzidos no Brasil entre os anos 2000 e 2010, totalizando 48 artigos, os temas abordados são *virtudes, nível de desenvolvimento moral, avaliação de instrumentos de medida de desenvolvimento, educação e vícios*.

Em linhas gerais, as abordagens predominantes no século XX para o estudo do desenvolvimento moral foram: (a) a psicanalítica, (b) a comportamental e (c) a construtivista (BIAGGIO, 2006; LOURENÇO, 1992). (DELLAZZANA-ZANON *et al*, 2013, p. 343).

Nossa abordagem centra-se no *construtivismo*, que, ao contrário da *psicanalítica e comportamental*, sugere que

[...] a formação da consciência moral é entendida como uma construção do sujeito em interação com seu meio e não como mero produto das influências do ambiente. Assim, de acordo com esta perspectiva, as relações sociais são fundamentais para que a criança se desenvolva moralmente. As nascer, a criança traz em sua carga hereditária, a título de possibilidades, os elementos necessários à elaboração da consciência moral. Para que essas possibilidades se atualizem, é necessário que ocorram trocas com o meio; sem que se estabeleçam essas trocas não há nem conhecimento nem ética possíveis (Freitas, 1999).” (DELLAZZANA-ZANON, 2013, p. 343).

Os estudos da psicologia moral e da filosofia moral não podem deixar indiferentes os profissionais da educação. Tanto a ética filosófica (abordaremos esse

tópico no próximo capítulo) como a educação se veem interpelados pelos interrogantes, pelas concepções e pelas novas perspectivas que os diversos estudos apresentam sobre o comportamento moral da pessoa humana.

Em 1932 Jean Piaget publicou *O Julgamento Moral na Criança*, o qual se tornou um clássico da literatura em psicologia. Desde então, esse campo de estudos tem crescido e produzido novas pesquisas constantemente. (DELLAZZANA-ZANON, 2013, p. 343).

A articulação da *filosofia moral* com a *psicologia* originou um capítulo importante para o campo da educação, principalmente na área do *Desenvolvimento Humano*, na qual esta pesquisa se insere. Esta área “indica uma relação entre moralidade e desenvolvimento humano e um enriquecimento dos conhecimentos sobre este último, em razão dos estudos da primeira”. (LA TAILLE, 2007, p.12). Esta disciplina da conduta humana viu-se acrescida de novos interesses e novos temas que compõem a chamada *educação moral*.

LA TAILLE; SOUZA e VIZIOLI (2004) realizaram uma extensa pesquisa quanti-quali junto a dissertações, teses e artigos produzidos no Brasil entre os anos de 1990 e 2003. Num total de 79 teses e dissertações e 28 artigos, pouco mais da metade (49 teses e dissertações e 20 artigos) tratavam do tema Educação ética/moral. Os autores afirmam quão “notório o quanto a palavra “ética” tem transitado nas mais diversas esferas da vida contemporânea”, e, no entanto, é um paradoxo que as queixas sobre o comportamento humano sejam tão frequentes. (*idem*, p. 93). Frequentemente a encontramos nas primeiras páginas dos jornais. A sensibilidade social a respeito disso vem crescendo sempre mais. “Se as discussões contemporâneas certamente refletem um progresso da reflexão humana, também parecem traduzir um sintoma da crise social de valores”. (*Idem*, p. 93). Ainda chama a atenção que apenas 17,89% fazem referência ao tema Pedagogia/Educação Moral,

pois apontam uma quase ausência de autores conhecidos ou reconhecidos no universo da educação que tratem da questão ética [...] mas parece ser real o fato de não haver, nos dias de hoje, reflexão genuinamente educacional em torno do tema sobre a educação moral. (*idem*, p. 100-101).

As causas são numerosas. A educação para somente o desenvolvimento técnico e científico, que tão profundamente marca nossa realidade, torna sempre mais claro que, no bem ou no mal, o futuro depende de nossas escolhas válidas. A “questão

moral” tornou-se o problema central de nossa vida social, principalmente no campo educacional e político. Mesmo assim LA TAILLE *et al* (idem, p. 102) ficam perplexos que dos 28 artigos encontrados

O dado primordial a ser apontado é evidentemente este: *apenas dois artigos*, o de Araújo (2000) – que propõe, para a construção de “personalidades morais”, trabalhar com os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, a natureza das relações interpessoais, os valores, a auto-estima e o auto-conhecimento – e de Aquino (1998) – que apresenta cinco regras do trabalho docente para se trabalhar a questão da indisciplina: a compreensão do aluno-problema como porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; a des-idealização do perfil do aluno; a fidelidade ao contrato pedagógico; a experimentação de novas estratégias de trabalho; e a presença da competência e do prazer como valores básicos – apresentam propostas educacionais com relação à formação ética. (*Idem*, p. 102).

Nessa revisão fomos descobrindo as contribuições que a psicologia, a filosofia e educação (BIAGGIO, 1972; LA TAILLE *et al*, 2004; DELLAZZANA-ZANON, 2013) oferecem na perspectiva de uma melhor compreensão do desenvolvimento da consciência moral em adolescentes que cometeram ato infracional e procurar entendermos como se dá o desenvolvimento para uma melhor orientação pedagógica da moral em suas vidas, que os ajude à delinear suas biografias.

Frequentemente associam-se adolescentes que cometem uma infração com a ocorrência de jovens com problemas de comportamento. Segundo o manual para diagnóstico publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV TR; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), tais problemas envolvem uma variedade de comportamentos [...]. É importante considerar que o comportamento humano não é determinado por um simples conjunto de variáveis, mas multideterminado por relações complexas entre variáveis biológicas e ambientais. Ademais, seria ingênuo pensar que somente um fator de risco poderia acarretar em problemas a quem a ele está exposto, tais como problemas de conduta. Considera-se, portanto, um indivíduo que viola normas sociais, tal como no caso do adolescente em conflito com a lei, como sendo uma pessoa exposta a diversos fatores de risco pessoais, familiares, sociais, escolares e biológicos. Ainda assim, há muitos adolescentes que foram ou são expostos a uma série de fatores de risco, mas são socialmente adaptados, não exibindo níveis de agressões e comportamentos infracionais. (GALLO; WILLIAMS, 2005, p. 83-84).

Nesse âmbito nossa orientação pedagógica também se dá no campo da *complexidade*<sup>16</sup> e da *interdisciplinaridade*, procurando entender alguns fatores que influem na construção e constituição da moral na adolescência, através dos contextos em que vivem.

A centralidade que a nossa sensibilidade social reconhece à educação moral em toda a vida vem aumentando o interesse para um melhor conhecimento da mesma, nestes últimos anos. Não é somente a educação a ter esse interesse, mas todas as ciências humanas: desde a psicologia até a sociologia, a genética, a medicina.

Os dados que as pesquisas evidenciam são valiosos para a compreensão da moral, de seu desenvolvimento, de sua dinâmica de avaliação e de decisão. A educação deve dedicar-lhes a escuta atenta e respeitosa, mesmo que depois tenha de continuar o aprofundamento, deixando-se guiar pelas exigências epistemológicas e metodológicas específicas. Não há necessidade, porém, de repetirmos muitos erros, cometidos demasiadamente, de querer construir uma educação moral fechada e suspeitosa dentro dos círculos da filosofia, e longe da educação (BIAGGIO, 2002).

Evidentemente o que cada ciência elucida a respeito do desenvolvimento moral recebe influência dos seus específicos pontos de vista epistemológicos e metodológicos e, então, dos limites que vem em consequência. Por causa disso é necessário não se fixar nos resultados evidenciados por uma ou outra disciplina, absolutizando-as, mas precisamos colocá-los continuamente em diálogo (FREITAS, 2002). Somente assim terá êxito positivo a tentativa de entender melhor tanto os fatores que estão à base do desenvolvimento moral como os processos que concretamente a determinam em seu desenvolvimento e em seu dinamismo (BULL, 1976).

Nesta fase de nosso estudo ocorre que a perspectiva fica particularmente aberta. Trata-se, com efeito, de acompanhar o processo de amadurecimento moral da pessoa para caracterizar a estrutura portante e apreender os fatores e as dinâmicas mais fundamentais. Todavia, levar em conta aquilo que as ciências evidenciam não pode deixar-se limitar por elas.

---

<sup>16</sup> Não é nossa intenção debater o tema da *complexidade*, mas para nós é importante reconhecer que as ciências se compartimentaram, cada uma em sua *gaiola*. O paradigma *complexo* quer ser uma porta de saída dessa gaiola e reconhecer que nenhum conhecimento está isolado, mas é o “todo nas partes e as partes no todo” (*complexus* = o que é tecido junto) que mantém a ciência viva. Para saber mais sobre o tema recomendamos a leitura de MORIN, 2011.



Nossa base epistemológica é PIAGET (1994), visto que “Piaget afirma que o ser o autônomo somente legitima princípios e regras morais inspiradas pela reciprocidade, pela igualdade, pela equidade e pelo respeito mútuo”. (LA TAILLE, 2006, p. 21). Conceitos que abordaremos em seguida.

Mais do que dar um quadro completo, sugerimos somente os elementos sobre os quais há um acordo amplo e que são mais significativos em vista da finalidade que nos propusemos. De maneira particular, é nossa intenção indicar uma perspectiva de caminhada, ficando depois cada um com a tarefa de percorrê-la de maneira responsável.

Desde sempre o estudo do nexos que existe entre corpo e psique em relação ao comportamento humano empolga a humanidade. A sabedoria tradicional, a começar com a sabedoria popular dos provérbios e aforismos, acentuou o íntimo relacionamento entre temperamento e caráter, mesmo tendo conhecimento das devidas distinções. No século XIX a escola frenológica<sup>17</sup>, antes, e os estudos de criminologia de Cesare Lombroso<sup>18</sup>, depois, insistiram sobre o nexos entre as anomalias físicas e a degeneração moral dos criminosos.

A moral concretiza-se na *conduta* de cada pessoa. Ao converter-se em *comportamento*, ela aparece como uma resposta significativa do sujeito ante estímulos que para ele são *significativos*. Isto indica que existe uma *estrutura psicológica* na configuração e na realização da *personalidade moral*. (LA TAILLE, 2000).

Temos consciência que não existe somente uma teoria psicológica para explicar o comportamento moral. Podemos dizer que são tantas as teorias da moralidade quantas são as correntes gerais do pensamento psicológico. Cada sistema ou orientação psicológica integra a conduta moral em seu peculiar quadro teórico. Contudo, podem-se identificar alguns marcos teóricos que prevalecem na hora de explicar a conduta moral. Aqui queremos destacar a teoria psicanalítica em contraste ao *construtivismo* de Piaget.

---

<sup>17</sup> A frenologia reivindica para si a tarefa de determinar o caráter, as características da personalidade da pessoa e o grau de criminalidade que essa pessoa pode atingir, apenas com os estudos da mente humana. O ser humano seria determinado por suas características genéticas.

<sup>18</sup> Criminologista Italiano, conhecido por seus estudos na relação entre características físicas e mentais. Para ele alguns indivíduos teriam a tendência inata para a criminalidade, seriam sociopatas e com comportamento criminal, presente em suas evidências físicas. (cf. SABBATINI, 1997).

A ninguém escapa a constatação da importância que tem o tema da moralidade na teoria psicanalítica. Desde o fundador, Freud (1856-1939), até seus “discípulos”, como Erik Erikson (1902-1994), passando pelos seguidores mais ou menos críticos, como Erich Fromm (1900-1980), a teoria psicanalítica ocupou-se profundamente da conduta moral (PEREIRA, 1983). As pesquisas de Sigmund Freud e a reflexão psicanalítica que nele se inspira salientam o papel determinante que os elementos afetivos, enraizados na mais profunda estrutura psíquica, representam no processo de amadurecimento da moral da pessoa. Em síntese podemos dizer que: a) prevalece a dimensão emotiva da moralidade. Esta surge do mundo afetivo e se concretiza no mundo da afetividade; identificando-se ou quase identificando-se com a instância psíquica do *superego*; b) utiliza os processos psicológicos de identificação/recusa e de idealização do eu. A idealização e a recusa referem-se diretamente à *imagem parental* (a tudo que tenha figura e função *parental*; a idealização do eu é a projeção normativa do mundo do desejo. Como tece Dellazzana-Zanon *et al* (2013, p. 343)

A abordagem psicanalítica tende a ressaltar o componente emocional da moralidade (Lourenço, 1992). Segundo a psicanálise a moralidade seria o resultado da identificação da criança com a instância parental. Esse processo inclui a identificação com valores e normas morais veiculadas pelos pais (Biaggio, 2006). Assim, a pessoa se sentirá culpada ao transgredir as normas e os valores que foram introjetados (FREITAS, 2007; LA TAILLE, 2007).

Na visão freudiana, o primeiro delineamento da consciência moral compreende-se à luz da conflitualidade própria do complexo de Édipo. Como assinala La Taille (2006, p. 13),

O grande mérito do pai da psicanálise foi certamente o de ter sublinhado o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a moral. Por um lado, o indivíduo quer a ela se submeter, pois sabe que esse é o preço a ser pago para viver em sociedade e se civilizar. Por outro lado, ele refuta fortemente em fazê-lo, pois tal submissão implica perda de liberdade e, portanto, renúncia a saciação de desejos.

Induzido pela angústia, o Ego procura chegar a uma percepção mais clara dos elementos que o definem no interior da contradição edipiana: ele joga então ‘para fora’, numa dimensão ideal, esses elementos que vão configurar-se em funções alternativas ao Ego. Esta modificação do Ego assume um lugar à parte e uma função particular e opõe-se ao outro conteúdo do Ego, na forma do Ego e do Superego.

“Freud observa que grande número de adultos segue as leis morais apenas por medo das sanções. Mesmo quando a formação moral for bem-sucedida, nada garante que, em determinados momentos, forças primitivas não possam voltar a dirigir as ações dos homens”. (LA TAILLE, 2006, p. 13).

O Superego, como escreve Freud,

Conservará o caráter do pai; e quanto mais forte tem sido o complexo edipiano, quanto mais rapidamente (sob a influência da autoridade, do ensino religioso, da instrução, da literatura) foi realizado sua superação, tanto mais severo se tornará em seguida o Superego ao exercer o seu domínio sobre o Ego (FREUD, 2011, p. 270).

É um domínio que se manifestará utilizando os processos de remoção e o sentimento consciente de culpa, que, para LA TAILLE (2006, p. 128), “inspira o “querer fazer” moral no período de despertar do sendo moral”. A sucessiva evolução moral está conexas à afirmação do princípio da realidade, que compensa o princípio do prazer.

O comparecimento das atividades mentais autônomos projeta sobre novas perspectivas os destinos do *Id*; não é mais a brutal coerção do Superego que se apropria daquela energia, mas os processos criativos da razão, delineando-se como possíveis investimentos das pulsões. Se a mobilização destes expedientes mentais propõe o recurso às profundidades do *Id*, diminui o clima intimidatório sustentado pelo Superego. O crescimento da moral traduz-se na interiorização do Superego que, antes de uma forma externa ao sujeito, pode encontrar agora uma colocação no Ego. A maturidade da consciência observará o Ego se determinar e se decidir tendo como base não somente o prazer, mas a percepção da sua qualidade. Lançando mão especialmente dos mecanismos da sublimação, terá capacidade de dominar as investidas da libido.

Da nossa parte acreditamos que há limites na moral psicanalítica, visto que o amadurecimento moral teria características prevalentemente negativas: conflito, ansiedade, repressão, medo. Se a origem e o desenvolvimento da moralidade fossem promovidos unicamente pelo processo descrito pela psicanálise, ficariam reduzidos a um processo de fuga e de fraqueza do eu. O desenvolvimento moral estaria concluído muito cedo, aos 5 anos de idade. Nenhum elemento positivo na relação criança-pais parece ter qualquer função importante no desenvolvimento moral. Resta, porém, a fundamental aquisição da função da afetividade e do inconsciente, que até hoje nem

sempre é adequadamente valorizado. No Brasil, nos últimos anos, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas com relação a função da Afetividade, como La Taille (1992, 2006, 2009); Koller *et al* (2006), Diniz; Koller (2010) e Paludo;

Hoje, aliás, somos particularmente sensíveis ao papel representado pelo ambiente no processo de amadurecimento moral. Não podemos, porém, cair nas absolutizações ambientalistas e estruturalistas. A consciência moral é produzida por milhares de pressões sociais que, de toda parte e em todo momento, são exercidas sobre o indivíduo: educação familiar e escolar, coação oficial das instituições, pressão difusa dos costumes e do exemplo, influência do ambiente e da cultura, etc., forças todas que entram em combinação para construir e condicionar o indivíduo. A consciência moral individual pode ser o reflexo de uma consciência coletiva, no seio da qual nasce e da qual se alimenta, mas implica efetivamente ir além do que recebeu, em sentido tanto positivo quanto negativo.

## 2.1 A MORAL E A DIGNIDADE HUMANA

A moral é uma das dimensões constitutivas do ser humano. Existe dimensão moral porque a pessoa humana está implicada em todas as realidades e em todas as práticas da história, sejam estas de caráter econômico, político, cultural, jurídico, empresarial, relacional, familiar ou de qualquer outra perspectiva. Todas essas realidades e práticas não tratam de *coisas*, mas de *sujeitos humanos*, ou seja, de pessoas.

Ao afirmar a consistência do homem enquanto pessoa não se pretende obscurecer a importância das “mediações sociais” para a compreensão do humano. A compreensão da pessoa tem de superar toda tentação subjetivista e idealista, mas sem por isso deixar de lado a afirmação de seu caráter original e imediato. (VIDAL, 1995, p.99).

O conceito de *pessoa*<sup>19</sup> tem uma notável carga axiológica<sup>20</sup>. Em importantes compreensões da *pessoa*, na história do pensamento ocidental, o fator decisivo de definição foi o axiológico. Situa-se nesse grupo a compreensão Kantiana.

<sup>19</sup> “No sentido mais comum do termo, o homem em suas relações com o mundo ou consigo mesmo. No sentido mais geral, um sujeito de relações. [...] a Pessoa é explicitamente definida como relação com o mundo [...] a Pessoa é definida essencialmente por essa relação, assim como o *eu* é definido pela relação com o mundo externo, o *indivíduo* pela relação com a sociedade, o *corpo* pela relação com o ambiente.” (ABBAGNANO, 2003, p.763).

<sup>20</sup> Originariamente, essa palavra, *axioma*, significava *dignidade* ou *valor*.

Segundo Kant, as capacidades humanas, sem a boa vontade, de nada valem. Por isso, ele tem um propósito claro de fundamentar uma filosofia moral, objetivo que irá diferenciá-lo de todos os outros da tradição filosófica, posto que as capacidades, se não forem orientadas pela boa vontade, podem se tornar coisas más. Para Kant, o homem é um ser racional sensível e a vontade humana não é sempre perfeita, podendo recair em escolhas, as quais podem não ser boas. (HAMEL, 2011, p. 165).

Em todas as correntes atuais de carácter *personalista*, a dimensão axiológica aparece como um traço definidor da pessoa. *Tornar-se pessoa*, como dizem, é dar à individualidade no ser humano certa *significação*. Somente a partir da afirmação ética da pessoa se pode formular e realizar o projeto humanizador da história. Toda transformação social adquire densidade humanizadora quando parte da afirmação do *valor moral* do *sujeito* como *pessoa*, isto é, com dimensão ética. Partindo desse axioma humanizador é que queremos situar o adolescente infrator<sup>21</sup>: como *pessoa*, tendo um *valor moral em si mesmo*, que passa a ser visto não “como objeto de compaixão e repressão [mas] como sujeito de direitos”. (MARINO, 2013, p. 43).

Assim, a constituição moral é a concreção da carga axiológica que a pessoa traz consigo. E isso na dupla vertente do mundo pessoal, tanto subjetiva como objetiva. A dimensão moral brota *da* pessoa e se refere *à* pessoa. A moral não é algo superposto à realidade da pessoa, mas um de seus componentes internos. Nesta dimensão a ética é a “interpretação” da existência humana enquanto vivida em chave de *responsabilidade* e de *compromisso*. Junto a outros níveis da hermenêutica humana, o desenvolvimento moral expressa a peculiaridade normativa da consciência e a estrutura da realidade enquanto deve ser. A moral é um *fenômeno* com o qual se esbarra de forma imediata ao se analisar a existência humana. Nela se manifesta um aspecto da realidade e, através de sua leitura, pode-se chegar a uma interpretação mais cabal do viver humano. O *fenômeno* da moral aparece em muitos elementos do nosso dia-a-dia. Nossa linguagem diária contém elementos normativos, morais, em enunciados (“matar é mal”), em admoestações (“não faça isso”), em construções hipotéticas (“se realize isso, trabalho contra minha consciência”) etc. Esses constructos carregam uma notável carga normativa, mas também valorativa.

---

<sup>21</sup> Na presente parte, quando nos referimos à *pessoa humana*, temos presente que trataremos do adolescente.

O fenômeno do sentido ético dá lugar ao *fato moral*. A moral parte<sup>22</sup> do emaranhado da vida humana, constituindo assim um dos dados da existência do ser humano. Toda reflexão ética se apóia necessariamente nos dados do *fato moral*, “isto é, da existência de uma série de morais concretas, que se sucederam historicamente [...] *aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens.*” (VÁZQUEZ, 2005, p. 63).

Entendemos por dimensão moral aquela condição da realidade humana pela qual esta se constrói livre e coerentemente. A história humana não se rege somente por leis autônomas nem se constitui segundo modelos previamente incorporados a um devir cego e irreversível. Pelo contrário, a história humana depende, em grande medida, das “decisões livres e responsáveis dos seres humanos” (VÁZQUEZ, 2005, p. 212) que, enquanto tais, estão orientadas por modelos que transcendem normativamente (sentido, fins, ideais) a realidade factual. Essa maneira peculiar de ser da história humana é traduzida através da moral, que significa, por sua vez, a configuração *humanizadora* ou *desumanizadora* da realidade.

No percurso da pesquisa e estudos do desenvolvimento moral<sup>23</sup> situamos alguns nomes que julgamos importantes e do qual tecemos algumas considerações partir de agora.

## 2.2 JEAN PIAGET E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA

Jean Piaget é considerado o precursor nos estudos sobre desenvolvimento moral. Quase que acidentalmente, em 1932, tornou-se o pilar dos estudos que o sucederam, sendo até nossos dias imprescindível para quem adentra esse tema. Ainda que Piaget não tenha tentado explicar diretamente o nascimento da moral, é conveniente aludir a ele pela importância que tem nesse campo da educação moral. FREITAS (2003) fez um exaustivo estudo, de método da análise estrutural, das obras de Piaget em sua tese de doutorado. Não é nossa intenção nessa pesquisa, mas

---

<sup>22</sup> “A moral tende a transformar-se em moralidade devido à exigência de realização do que está na essência do próprio normativo; a moralidade é a moral em ação, a moral prática e praticada. [...] cremos que é melhor empregar um termo só – o de moral, como se costuma fazer tradicionalmente – e não dois. Mas, deve ficar claro que com ele se indicam os dois planos dos quais se fala na nossa definição: o normativo ou prescritivo e o prático ou efetivo, ambos integrados na conduta humana concreta.” (VÁZQUEZ, 2005, p.66).

<sup>23</sup> Temos consciência que não existe somente uma teoria para explicar o desenvolvimento moral. Contudo identificamos algumas que prevalecem pela quantidade de estudos, tanto empíricos ou teóricos, e seus resultados.

apenas para mostrar a importância da moral em todas as obras de Piaget. No nosso caso nos concentramos na obra “o juízo moral na criança” (1994), publicado pela primeira vez em 1932. No capítulo seguinte nos referiremos ao tema da ética e da moral em Aristóteles e Kant, mas já aludimos ao tema e fazemos algumas observações. KESSELRING (2008, p. 152-153) afirma que

[...] entre moral e ética nem sempre se faz distinção consequente (também Piaget falava só em *morale* e não em *éthique*). Contudo, cabe identificar a moral com um sistema (a ser especificado mais ainda) de mandamentos e proibições, e a ética com a discussão de tais mandamentos e proibições a procura de suas razões. Preceitos (“não farás isso e aquilo”) são, portanto, de natureza moral, ao passo que a pergunta por que tais preceitos são bons ou maus, e a sua fundamentação, pertencem ao domínio da ética. [...] Piaget não pretendeu responder a tais questões éticas. Indagou muito mais sobre o desenvolvimento da consciência moral e sobre o pensamento ético das crianças. Partindo de uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento, interessou-se sobretudo pelo fato de que a moral tem a ver com regras e pelo desenvolvimento do respeito de tais regras: “Toda moral (*morale*) é um sistema de regras e a essência de toda moralidade (*moralité*) consiste no respeito (*respect*) que o indivíduo sente por tais regras.” (1932, p. 7).

Além disso, não podemos esquecer que, “a teoria moral de Piaget insere-se em seu projeto mais amplo de fundamentar experimentalmente uma psicologia e uma epistemologia genéticas”. (FREITAG, 1992, p. 167).

Podemos dizer que Piaget inaugura o que entendemos por teoria cognitiva-evolutiva. Seus representantes mais significativos são o próprio Piaget e Lawrence Kohlberg (1992). Como já indicamos a finalidade primordial de Piaget, não foi analisar a conduta moral das crianças, e menos ainda propor uma educação ou pedagogia moral; a finalidade de seus estudos movia-se dentro da preocupação da psicologia genética: conhecer a forma e a evolução do pensamento infantil. Mas, sua teoria da moralidade concretizou-se na obra “o juízo moral na criança”. Esta obra foi e continua sendo, a base teórica de outros estudos mais diretamente relacionados com a educação e o desenvolvimento moral numa perspectiva construtivista.

### 2.2.1 O desenvolvimento cognitivo da moral segundo Piaget

O aspecto que Piaget delineou em sua pesquisa sobre a moral é a dimensão cognitiva/intelectual da moralidade. Esta mede-se primordialmente pelo juízo ou critério moral, pelo tipo de motivações intelectualmente assumidas e pelas sanções que racionalizam a conduta moral. De mais concreto, põe-se em particular a ênfase

no aspecto “de onde” vem a moralidade (heteronomia, autonomia, etc.). Para Piaget é essencial o conceito de **equilíbrio**, isto é, o desenvolvimento moral realiza-se através de uma combinação de processos provenientes do meio, ou seja, o “equilíbrio psicossocial” realiza-se através de uma combinação de processos internalizados e externalizados (interações sociais). FREITAS (2003, p. 14) faz uma observação ao aludir que para muitos pesquisadores

Piaget teria abandonado seu interesse inicial pelas interações sociais, em função de suas investigações sobre as estruturas cognitivas [...] tal instabilidade teórica contribuiu para a construção de uma imagem “a-social”, a qual está profundamente arraigada no mundo anglo-saxão. Duveen (1994, p. 270), contudo, discorda, e segundo ele, esta é fruto de “uma leitura que falha na apreciação dos elementos radicais da obra piagetiana”. Esse autor destacou a relevância do trabalho de Piaget para a teoria das representações sociais – criada por Serge Moscovici -, a qual tem sido situada no âmbito da psicologia social.

A teoria piagetiana sobre o juízo moral da criança assume uma compreensão da ontogênese da moral. Esta compreensão baseia-se, como já apontamos, no princípio do **equilíbrio psicossocial**.

Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode se achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação ao seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até a homeostase, sendo estas formas necessárias à sua vida. Trata-se, então, de características intrínsecas; portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais. (PIAGET, 1967, p. 94)

Segundo Piaget (1967), o equilíbrio é um processo inerente de todo ser vivo e atua continuamente nos intercâmbios do sujeito com o ambiente.

Ao conceber o conhecimento como um fenômeno inserido no processo mais amplo de adaptação ou organismo ao meio, Piaget defrontou-se com o seguinte problema: conciliar as estruturas lógicas do conhecimento (necessário e universal) com as estruturas orgânicas, as quais são construídas, isto é, têm uma gênese. Isso equivale a ter de explicar como uma estrutura atemporal nasce de um processo temporal. (FREITAS, 2003, p. 49).

Naquilo que se refere ao campo da moral, o sujeito se constrói através do intercâmbio com o grupo social. Intercâmbio que, de princípio, é de **submissão** e,



mais tarde, de **respeito** e de mútua **cooperação**. Vamos ao processo descrito por Piaget.

Na análise que FREITAS (2003) fez em sua tese de doutorado, ela afirma que o plano de Piaget de compor uma teoria sobre a moral já vem da sua juventude entre 1916 e 1917. Não queremos fazer um estudo sobre esse período, apenas indicar que as ideias da moral piagetiana vieram muito antes da obra “o juízo moral na criança”, datada de 1932.

Enquanto seguia um curso de Arnold Reymond,[1914-1915], que o jovem Piaget descobriu que em todos os níveis dos fenômenos vitais o grande problema é aquele das relações entre a totalidade e suas partes. [...] o qual foi construído em torno das noções de totalidade e de equilíbrio. (FREITAS, 2003, 54-55).

Essas noções aparecem na obra de 1932 para explicar as fases do desenvolvimento moral da criança, um processo que vai da heteronomia para a autonomia. O que motivou Piaget a fazer esses estudos foi o

acordo que havia entre autores de diferentes orientações teóricas quanto ao fato de que o respeito é o sentimento fundamental da vida moral. O mesmo não ocorria, no entanto, às explicações dadas à questão de como a consciência do sujeito chega a respeitar as regras morais e a constituir esse sentimento *sui generis* que é a obrigação moral (ou Dever). (FREITAS, 2003, p. 58).

Com dados da pesquisa com crianças, Piaget propõe como esquema de desenvolvimento moral a *passagem da heteronomia para autonomia*<sup>24</sup>.

Antes de entrarmos nesse campo é importante lembrar que toda a obra piagetiana está assentada sobre as funções cognitivas – não exclusivamente – mas, era o que Piaget desejava, descobrir como o sujeito chega a conhecer a partir de suas estruturas internas. Na obra *A Psicologia da Criança*, Inhelder e Piaget (2012) fazem uma síntese da teoria de Piaget sobre a psicologia genética, do que vem a ser o

crescimento mental ou, o que vem a dar ao mesmo, o desenvolvimento das condutas (isto é, dos comportamentos, incluindo a consciência), até a fase de transição constituída pela adolescência, que marca a inserção do indivíduo na sociedade adulta. [...] Somente as influências do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto, aliás,

---

<sup>24</sup> Nosso intuito não é fazer uma exposição exaustiva da teoria piagetiana sobre a moral, o que ultrapassaria os limites deste estudo. As ideias delineadas são apenas para acompanhar a evolução do pensamento de Piaget quando contrapormos com Aristóteles e Kant, e como as pesquisas com adolescentes delineam as ideias desses autores.

do ponto de vista orgânico quando do mental. A psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto que os fatores que hão de ser considerados dependem assim do exercício ou da experiência adquirida como da vida social em geral. (INHELDER; PIAGET, 2012, p. 7-8).

Ninguém mais do que Piaget, com a sua epistemologia genética, descreveu o desenvolvimento cognitivo do ponto de vista estrutural de uma forma tão clara, coerente e integral. O desenvolvimento da pessoa é concebido como a história da adaptação do indivíduo à realidade, e a inteligência constitui a função por excelência desta adaptação. Introduzindo um conceito “análogo” da inteligência, diversas formas de adaptação são definidas, a partir do início da vida, em que se encontram expressões de uma inteligência segundo uma modalidade *sensório-motora* (de zero a dois anos), pois,

à falta de linguagem e de função simbólica, tais construções se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento. (INHELDER; PIAGET, 2012, p. 11).

Em seguida, a inteligência se torna “representativa” por meio de *operações concretas* (dos dois aos 11 anos), onde a criança vai *reconstruir* no plano da *representação* o que já foi adquirido no plano da ação do período sensório-motor. (*Idem*, p. 86). “As operações em jogo nesse gênero de problemas podem chamar-se “concretas” no sentido de que se baseiam diretamente nos objetos e não ainda nas hipóteses enunciadas verbalmente”. (*idem*, p. 91).

Na sequência a criança passa para o período das *operações formais* (dos 11 anos em diante).

A grande novidade é tornar-se o sujeito, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal” (*idem*, p. 119).

As análises de Piaget baseadas em observações muito precisas da criança em desenvolvimento, seguem percebendo o suceder-se de *desequilíbrios* e *reequilíbrios* que constituem o próprio operar da função cognitiva. O progresso acontece no

momento da *assimilação* e da *acomodação* e, portanto, no equilíbrio de um certo nível de *adaptação*, que seria o

equilíbrio entre o organismo e o meio. [ ] Se chamamos de *acomodação* esse resultado das pressões exercidas pelo meio exterior (...), podemos dizer que a *adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação*" (PIAGET *apud* DOLLE, 1978, p.50).

Enquanto que na assimilação a realidade vem como que filtrada pelos esquemas do indivíduo (por exemplo, o jogo e a brincadeira), na acomodação o indivíduo muda, adaptando o seu esquema à realidade (por exemplo, a imitação). Desta contribuição, uma das lições que deveria ficar é exatamente a de haver apontado que não existe uma única forma de inteligência, nem somente um tipo de esquema cognitivo correspondente. O indivíduo é considerado um sujeito ativamente operante. O conceito de organização acompanha sempre aquele de estrutura no diálogo contínuo entre sujeito e objeto: assim como no funcionamento em nível sensório-motor há "esquemas", há "símbolos" e, enfim, sinais ou conceitos que correspondem às funções formais. A passagem de um nível a outro acontece de modo progressivo e os passos são cuidadosamente estudados com observações baseadas na experiência. Não há, portanto, uma nítida separação entre o "pensamento" formal, capaz de abstração, e as formas de adaptação e de orientação na realidade, característicos de níveis inferiores de desenvolvimento.

Não há dúvida que, nesta visão, o aspecto estrutural prevalece, enquanto o aspecto afetivo (energético), que não pode ser esquecido, segue como uma espécie de consequência da evolução cognitiva.

É evidente que a evolução afetiva e social da criança obedece às leis desse mesmo processo geral, visto que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são, de fato, indissociáveis [...] a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 103).

O processo é visto sobretudo como um progressivo envolvimento, tornando-se mais difícil compreender como e por quais processos o desenvolvimento poderia se bloquear, seja no sentido de não alcançar as suas capacidades mais elevadas, seja no sentido de não usar tais capacidades em certas situações, quando esquemas mais primitivos entram em ação; ou mesmo como o processo possa se tornar regressivo,

como muitas vezes acontece. Nesta perspectiva que o desenvolvimento moral caminha e evolui.

Mesmo sem prever, os estudos de Piaget propiciaram uma nova orientação na análise psicológica da moral (LA TAILLE, 2007). Esta orientação, por outra parte, foi a base teórica de outros estudos mais diretamente relacionados com a educação moral. Pode-se afirmar que a teoria cognitivo-evolutiva da moral foi e continua sendo a mais fecunda em análises e em propostas educativas do desenvolvimento moral. (LA TAILLE, 2008; 2009; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). É certo que dentro da corrente cognitivo-evolutiva nem todos têm a mesma forma de ver a moral, e também é certo que não faltam nos autores observações críticas às intuições de Piaget. Contudo, existe algo que une a todos: o marco *cognitivo-evolutivo* a partir do qual analisam a moral da criança, do adolescente e do jovem. Basta recordar a importância dos estudos psicológicos-educativos de Kohlberg (1981).

O marco teórico da teoria cognitivo-evolutiva pode ser expresso com os seguintes traços: a) *prevalece* a dimensão *cognitiva* da moralidade. Esta mede-se primordialmente pelo juízo ou critério moral, pelo tipo de motivações intelectualmente assumidas e pelas sanções que racionalizam a conduta moral (LA TAILLE, 1993). De modo mais concreto, damos particular ênfase no aspecto *de onde* vem a moral (*anomia, heteronomia, socionomia*<sup>25</sup>, *autonomia*); b) a *moralização* segundo a teoria cognitivo-evolutiva é propiciada pelos mecanismos de *equilíbrio psicossocial* (PÁDUA, 2009). Isto é, o percurso de desenvolvimento moral realiza-se através de uma combinação de processos provenientes do *meio*. O *equilíbrio* (entre indivíduo e meio) é a palavra que expressa adequadamente os processos moralizadores; c) O *método utilizado* pela teoria cognitivo-evolutiva para o conhecimento da estrutura e da função da moralidade é o *clínico* (entrevistas) e a utilização elementar da estatística. (AGUIAR, 2001; DELVAL, 2002; MAYER, 2005; QUEIROZ; LIMA, 2010). Mesmo com a importância do método-clínico na teoria piagetiana, esta não será nosso foco, visto que não conduziremos uma pesquisa empírica, mas bibliográfica.

Mesmo que exista uma grande variedade de opiniões na explicação psicogenética da moral, essa diversidade parte de uma comum aceitação que pode ser expressa do seguinte modo: “A criança, como tal, nasce sem a moral. Não é nem

---

<sup>25</sup> Piaget não usou o conceito de *socionomia* em seus estudos. O termo é empregado por BULL (1976, p.38) e indica “a lei que deriva da sociedade”.

moral nem imoral, mas simplesmente amoral. A moral que ela adquirirá precederá da sociedade em que vive”. (BULL, 1976, p. 35).

Alguns defendem a ideia de um inatismo moral na pessoa humana. A teoria inatista da moral seria composta por três afirmações básicas:

1) *O indivíduo humano nasce com uma espécie de faculdade moral*: inatismo da consciência moral como disposição para a sensibilidade ética (ANDIA, 2004; ARAÚJO, 2012);

2) *Existe um a priori lógico no terreno da moral*: o hábito dos primeiros princípios notados na ordem prática;

3) Com a aparição da razão (*idade da razão*), a moral *atualiza-se* nos atos propriamente responsáveis; (ALBERTUNI, 2006);

Essa construção teórica de tipo ontológico-intelectualista não tem apoio sólido nem na experiência nem nas explicações psicológicas atuais. Além de existir personalidade total ou parcialmente psicopatas, a *experiência* indica que é necessária a dimensão moral. Recorde-se, a respeito, a realidade negativa das *crianças selvagens* (SOUZA, 2008), a explicação atual da vida psíquica é de caráter dinâmico e evolutivo, havendo superado as concepções ontológicas de orientação estática e inatista.

O abandono da teoria inatista do sentido moral não supõe negar dados evidentes que afirmam a presença de um potencial ético no indivíduo humano.

Dizer que a criança nasce sem consciência não é, por isso, afirmar que nasce sem uma capacidade moral potencial, mas admitir que não vem ao mundo com uma série de conceitos morais, da mesma maneira que ainda não tem uma mente nem um corpo maduro. O crescimento é lei da vida, e a criança deve crescer tanto moral como física e intelectualmente. A criança não nasce com consciência moral. Mas vem ao mundo com algumas capacidades naturais biologicamente intencionais, que a convertem num ser moral potencial. A natureza de sua moral dependerá daqueles que a circundam, isto é, das identificações que faça. (BULL, 1976, p. 36).

O potencial moral do indivíduo desmembra-se em duas vertentes principais:

a) Existência de uma estrutura moral na pessoa: esta moral *como estrutura* dará lugar à *moral como conteúdo*;

b) Existência de dois *processos estruturais* para a moralização: a *imitação*, e a *idealização* do eu. (INHELDER; PIAGET, 2012).

Admitindo, com tais matrizes, o caráter secundário ou induzido da moral, as explicações diversificam-se na hora de concretizar o processo ontogenético da moral.

A teoria piagetiana não se esgota e continua oferecendo elementos válidos para explicar a psicologia moral e para se esboçar programas coerentes de educação moral. Enriquecido com outras contribuições, os estudos de Piaget sobre a moral constituem um dos núcleos imprescindíveis para toda a reflexão teórica e para todo o projeto prático em relação à educação moral (FREITAS, 2003). A afirmação do caráter indutivo e evolutivo da moral no indivíduo é uma base da teoria de Piaget, assim como o *paralelismo* entre a aparição e a configuração da moral, com a aparição e a configuração das relações sociais. Neste desenvolver não bastam aproximações de caráter psicológico; são necessários outros tipos de compreensão: *sociológica, crítico-social, filosófica*, etc.

Considerando uma aproximação interdisciplinar do problema, julgamos que a *moralização* da *pessoa* humana vai estabelecendo-se através de um jogo dialético entre processos de *adaptação* e processos de *autoafirmação*. A maturidade moral do indivíduo é alcançada mediante o equilíbrio tensional entre a *originalidade* e a *confrontação*. Os processos de originalidade e confrontação passam por diferentes estágios que vão, de um lado, da *anarquia da psicomotricidade inicial* à *subjetividade autocontrolada* e, de outro lado, da total constrição exterior à reciprocidade compartilhada.

Concretizando melhor as afirmações anteriores, pode-se dizer que a gênese da moral realiza-se mediante os mesmos processos com os quais se constrói o *ser psicossocial* da pessoa (INHELDER; PIAGET, 2012). Esses processos são de ordem tripla:

- 1) De *consistência*, mediante os quais se edifica o *sujeito*;
- 2) De *abertura*, mediante os quais se constitui a *relação*;
- 3) De *objetivação*, mediante os quais o sujeito relacionado *encarrega-se da realidade*;

Considerando esse tríptico processo, pode-se expor a gênese da moral através da seguinte sequência de *processos psicossociais*:

**Quadro 5:** Sequência de Processos Psicossociais.

| Processos de Consistência                                      | Processos de Abertura                                   | Processos de Objetivação  |
|--|---|---|
| 1. Aquisição da psicomotricidade (esquemas sensoriais motores) | 1. Relação de dependência e de constrição.              | 1. Domínios das funções fisiológicas.                             |
| 2. Capacidade de assumir e de rejeitar “o de fora”.            | 2. Relação de Identificação e de rejeição.              | 2. Aceitar as ações dos outros e ater-se a elas.                  |
| 3. Independência como fonte de Originalidade.                  | 3. Relação de respeito, de colaboração e de cooperação. | 3. Assumir a realidade de ações conjuntas do “eu” e dos “outros”. |
| 4. Subjetividade   | 4. Reciprocidade  | 4. Compromisso Social.  |

**Fonte:** Lima e Asinelli-Luz, 2015.

O que se pode observar no quadro anterior os processos psicossociais, na horizontal e na vertical, caminham juntos. Esse esquema não quer esquecer outras explicações sobre o desenvolvimento moral, mas indicar como horizonte significativo a compreensão da moralidade em chave cognitivo-evolutiva, de matriz mais ou menos piagetiana. Que, conseqüentemente, formule o desenvolvimento moral em função da evolução do juízo moral, como elemento principal em torno do qual se compreende a evolução da sensibilidade ante as diversas sanções. A sequência de atitudes morais e a orientação maturativa para o conteúdo básico do justo. Que procure responder de uma forma evolutiva à pergunta: de onde brota a moralidade em cada momento do desenvolvimento? Essa exigência é cumprida satisfatoriamente pelo esquema proposto. O desenvolvimento da moral, assim como o desenvolvimento psicológico em geral, não pode ser entendido na base de uma sucessão de segmentos exatamente individualizados. Todo desenvolvimento da vida psíquica é uma realidade mais complexa do que sugerem os termos “desenvolvimento” ou “evolução”. A imagem de “linearidade” tem de ser combinada com a de “circularidade”, na qual encaixam melhor as realidades psíquicas, que são por necessidade, de índole globalizante mesmo dentro das leis da evolução, do desenvolvimento, da maturação, do crescimento e da aprendizagem a qual são submetidas. Na sequência proposta, aceita-se uma co-relação entre as etapas, por isso designada “processos”, pois expressam a sequência do desenvolvimento moral, e a co-relação entre as etapas expressando não somente aquilo que evolui, mas também a forma de desenvolvimento em estrutura moral do indivíduo.

O término da última etapa marca a meta da *ontogênese da moral*. O sujeito moral constitui-se quando adquire consciência da *subjetividade*, quando se relaciona com os demais em chave de *reciprocidade* e quando se encarrega da realidade

objetiva em termos de *compromisso social*. Seu mundo ético se organiza em torno destes três eixos:

- a) O *eu* ou a *responsabilidade*;
- b) O *outro* ou a *relação de reciprocidade*;
- c) A *estrutura* ou o compromisso social;

### 2.2.2 As etapas da moral segundo Piaget

Os psicólogos da moral preocupam-se notavelmente em estabelecer uma sequência de etapas, com seus níveis correspondentes, no desenvolvimento da criança e do adolescente. Para nós interessa, nesta pesquisa, os estudos de Piaget. Mesmo não existindo unanimidade de critério sobre o tema em questão, entretanto, julgamos que com as contribuições de Piaget pode-se construir um estudo suficientemente válido sobre o desenvolvimento moral no indivíduo, pontualmente, nesse caso, dos adolescentes.

Existem dois problemas centrais na análise da moral. O primeiro refere-se ao *desenvolvimento evolutivo*, o segundo concerne a sua *estrutura adulta*. Poderíamos dizer que os dois aspectos estão intimamente relacionados. Conforme for o *desenvolvimento* da moral, assim será sua *estrutura* adulta. De fato, aqui se expõe o problema do desenvolvimento da moral em função de uma melhor compreensão daquilo que é sua estrutura *madura e ideal*.

Por definição, todo desenvolvimento exige certo grau de *evolução*.

Se nos restringirmos aos caracteres mais gerais da noção de desenvolvimento, a saber, a transformação temporal de estruturas, no duplo sentido da diferenciação de subestruturas e de sua integração em totalidades, é claro que a evolução dos seres organizados constitui um “desenvolvimento”, no mesmo sentido que a formação gradual do organismo adulto a partir do germe. Contudo, as diferenças entre estes dois tipos de desenvolvimento saltam aos olhos. (PIAGET, 1973, p. 87)

Falar de desenvolvimento moral é falar da formação evolutiva, quase *epigenética*<sup>26</sup>, da personalidade moral. Esta observação nos indica que o

---

<sup>26</sup> “O conceito de epigênese, originalmente cunhado por Waddington, nos anos 40 e 50, foi atualizado por Gottlieb (1991, 1992). Este autor define a epigênese como “a emergência de novas estruturas e funções durante o curso do desenvolvimento”. Segundo Gottlieb (1998), a epigênese reflete a relação bidirecional entre todos os níveis dos fatores biológicos e da experiência. [...] De acordo com Bjorklund & Pellegrini (2000), os mecanismos psicológicos selecionados durante o processo evolutivo atuam como mensagens codificadas geneticamente que seguiriam regras epigenéticas na interação do



desenvolvimento aqui tratado é um *desenvolvimento estrutural*, ou seja, corresponde às idades nas quais se forma a moral. Na idade adulta, o desenvolvimento moral supõe um crescimento e uma variação na estrutura já adquirida. Em troca, o desenvolvimento de que aqui falamos tem de se referir às idades em que o sujeito moral recebe sua estrutura básica. Em consequência, o horizonte da reflexão circunscreve-se às etapas que vão desde a infância até a juventude.

A diversidade de pontos de vista sobre o desenvolvimento da moral depende, em grande parte, das cosmovisões filosóficas de fundo, da diferente interpretação dos dados empíricos e da forma de entender a estrutura do desenvolvimento enquanto tal. Mas, um dado fica claro, a moral *origina-se da interação do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento emocional e do desenvolvimento social*. (PIAGET, 2014).

O enfoque de Piaget, no estudo do desenvolvimento moral, considera que o *juízo moral* é o fator mais decisivo em cada etapa do desenvolvimento. Na obra *O Juízo Moral na Criança* (1994) Piaget analisou:

- A atitude mutante das crianças ante as *regras de jogo*, onde observou os seguintes estágios:

#### 1. Estágio da regra motriz,

Puramente *motor* e *individual*, no decorrer do qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Estabelece, nessa ocasião, esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas. (PIAGET, 1994, p. 33).

#### 2. Estágio da regra imutável por ser imposta pelos adultos,

Pode ser chamado de *egocêntrico* [...] se inicia no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, isto é, segundo os casos, entre dois e cinco anos. Todavia, mesmo imitando esses exemplos, a criança joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar. (*idem*, p. 33).

#### 3. Estágio da regra criada pelo consenso social – *cooperação*.

---

indivíduo com o ambiente. Assim, teríamos não apenas um genoma típico da espécie, como também um ambiente típico da espécie". (PERROTTI; MANOEL, 2001, p. 80)

Aparece por volta dos sete ou oito anos [...] cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. Somente, se os participantes chegam, em sua maioria, a se entenderem durante uma única e mesma partida, ainda reina uma variação considerável no que se refere às regras gerais do jogo. (*idem*, p. 33).

- A atitude mutante das crianças ante as *relações sociais* (*idem*, p. 50-91).

Ora, foi essencialmente esse processo de socialização que se constitui um problema. Para certos autores [...] a criança apresenta o *máximo* de interações ou, pelo menos, de interdependências sociais no curso da primeira infância (nosso nível pré-operatório), ao passo que, ao depois, conquista uma personalidade individualizada por uma espécie de retirada, de retomada ou de liberação em relação a essas interdependências iniciais. Para outros autores, ao contrário, entre os quais nos achamos nós, existe um processo de socialização, progressivo e não regressivo, de tal sorte que, a despeito das aparências, a individualidade que tende à autonomia, na criança de 7 anos para cima, é mais socializada do que o eu interdependente da primeira infância e, apesar das aparências, essas interdependências sociais iniciais de 2 a 7 anos revelam, em realidade, um *mínimo* de socialização porque insuficientemente estruturadas (sendo aqui muito mais importante a estrutura interna das relações do que a fenomenologia global a que se aferrem alguns). (INHELDER; PIAGET, 2012, p. 105-106).

Piaget constatou a seguinte evolução:

#### 1. Estágio do respeito unilateral.

O *respeito unilateral* é o respeito do inferior com o superior, do pequeno em relação ao adulto, do caçula para com o mais velho, do menos forte para com o mais forte. (PIAGET, 2014, p. 253).

#### 2. Estágio da justiça igualitária (*respeito mútuo*).

Será um respeito entre parceiros, em que nenhum é considerado como superior, que estão no mesmo plano e que, todavia, têm estima ou respeito um pelo outro. (*idem*, p. 253).

- A sequência de *sistemas morais* (*idem*, p. 92-155) na criança, apreciando neles duas formas de moralidade:

#### 1. Moralidade da coação:

Que implica um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio [...] que alia-se, constantemente ao egocentrismo infantil. No tocante as regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à

consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. (*idem*, p. 58).

## 2. Moralidade de cooperação:

Que implica uma simples troca entre indivíduos iguais. Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode realmente socializar o indivíduo. [...] é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva. (*idem*, p. 58; 64).

Partindo desses dados, Piaget propõe como esquema de desenvolvimento moral a *passagem da heteronomia para a autonomia*, que acompanha o desenvolvimento cognitivo.

Na etapa *heterônoma*, que domina até os sete ou oito anos, o juízo moral exercido baseia-se em considerações autoritárias, em regras objetivas, numa *coação externa*, motivando-se a moral para a criança a partir *de fora*. Caracteriza-se pela pressão moral do adulto que se traduz na criança em respeito unilateral, que é a base da obrigação e do sentido do dever. A origem e o fundamento da obrigação moral estão na vontade do adulto.

Até agora, a regra era imposta pelos mais velhos aos menores. Como tal, era assimilado por estes últimos às instruções ditadas pelos adultos. Aparecia, então, à criança como sagrada e intangível. A garantia de sua veracidade estava, justamente, em sua imutabilidade. [...] a criança não chegava, realmente, senão a um simulacro da sociabilidade, para não dizer nada ainda da moralidade. A coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça, até diretamente. (*idem*, p. 63-64).

Na etapa *autônoma*, o juízo moral é regulado pelo reconhecimento dos direitos e necessidades dos demais, sendo esta moral de *cooperação* motivada a partir do interior da criança. A autonomia surge no momento em que a criança descobre que a veracidade é necessária nas relações de *simpatia e respeito mútuo*.

Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma. (*idem*, p. 64).

A *reciprocidade* é um fator de autonomia e de cooperação. Existe uma *moral autônoma* quando a consciência considera necessário um ideal independente de toda

pressão exterior. Sem relação com os demais, não há necessidade moral: o indivíduo, enquanto tal, conhece a *a-nomia* e não a *auto-nomia*. Por outro lado, toda relação com os demais em que intervém o respeito unilateral conduz à *hetero-nomia*. Somente a reciprocidade engendra autonomia. Por sua vez, a reciprocidade surge quando o respeito mútuo, a *cooperação*, é bastante forte para que o indivíduo experimente a partir de dentro a necessidade de tratar os demais como ele quer ser tratado, pois “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros”. (*idem*, p. 64).

Entre a etapa de heteronomia e a de autonomia, a moral da criança passa por uma *fase intermediária*. Nela, as relações da criança com seus pais são relações de pressão. Contudo, existe um *afeto* mútuo espontâneo que impulsiona a criança, desde o primeiro momento, a atos generosos e há demonstrações afetivas que não estão prescritas. Este último fator é o ponto de partida da moral do bem que se desenvolve à margem da moral do dever. A criança não somente obedece as ordens do adulto, mas a regra em si, generalizada e aplicada de uma maneira original. Trata-se de um efeito da inteligência, que trabalha com as regras morais, generalizando-as e diferenciando-as. Não obstante, a moral que prevalece é a proveniente da pressão.

Desde os dez anos, em média, isto é, desde a segunda metade do estágio da cooperação e durante o estágio da codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente. À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. (*idem*, p. 60).

Surge assim uma aparente autonomia da consciência, que no fundo não é senão uma “pré-autonomia”, já que sempre tem uma regra que se impõe a partir de fora sem ser o produto necessário da própria consciência.

Nestes últimos anos, as interrogações e as problemáticas éticas tornaram-se manchetes. Frequentemente as encontramos até nas primeiras páginas dos jornais. A sensibilidade social a respeito disso vai crescendo sempre mais. Nos últimos meses acentuou-se a discussão se é ético ou se é moral reduzir a maioria penal de adolescentes. No nosso ponto de vista, a discussão gira basicamente em torno das manobras jurídicas, do auto apelo *sentimentalista* proposto pelos meios de comunicação quando um adolescente comete um delito, de modo especial um crime

hediondo. Nos perguntamos: como o adolescente se constrói moralmente? Quais as motivações internas o levam a manifestar um ato de violência? Qual o papel da formação da *consciência moral* no processo de educação do adolescente? Enfim, como nos convida a refletir La Taille (2006) qual sua resposta para: “*Como devo agir?*” (Plano Moral) e “*que vida quero viver?*” (Plano Ético?).

As causas são numerosas. O desenvolvimento técnico-científico, que tão profundamente marca a nossa realidade, torna sempre mais claro que, no bem ou no mal, o futuro depende de nossa capacidade e *vontade* de fazer *escolhas válidas*, depende dos nossos “*quereres*”. Para La Taille (2006, p. 53) “o *sentimento de obrigatoriedade corresponde a um “querer”*. Portanto, age moralmente quem assim o quer. [...] não raro “dever” e “querer” são erroneamente pensados como opostos”.

Os sofrimentos e as injustiças, que constatamos em nossa volta, revelam-se de uma forma sempre mais nítida como responsabilidade dos indivíduos e das comunidades, e não como fatalidade à qual se rende passivamente. A “questão moral” tornou-se problema central de nossa vida social, principalmente no campo educacional.

Isso não quer dizer que tenham desaparecidas completamente as desconfianças e as inquietações a respeito da moral, principalmente com relação a alguns de seus temas e dimensões que, nos dois últimos séculos, induziram uns estudiosos a apresentar a libertação da mesma e sua superação como passos necessários para dar eficácia ao compromisso transformador da história ou para garantir felicidade e plena realização à pessoa. LA TAILLE (2006, p. 27) indica que

moral lembra imediatamente “moralismo”, “moralista”, ou seja, lembra, respectivamente, normatização incessante, dogmática, de abrangência excessiva, de legitimidade suspeita e seu militante, esse normatizador e vigia costumaz da vida alheia.

Restrições, dúvidas, incoerências persistem ainda, mas ninguém pode negar que atualmente experimentamos uma necessidade nova de educação moral, de educação das consciências. Enfrentar essa exigência não é fácil. A resposta, no entanto, não pode consistir na repetição de propostas éticas formuladas em contextos diferentes e distantes do nosso: mesmo que válidas em si, resultariam estranhas e incompreensíveis. Também não pode surgir do desperdício da riqueza de uma sabedoria amadurecida pela humanidade enquanto percorria o seu longo caminho: ficaríamos sem raízes.

Ao contrário, precisa fundir a novidade das aquisições sobre o ser humano, que caracteriza profundamente a sensibilidade antropológica contemporânea, com a fidelidade aos conteúdos de experiência que o passado nos entregou. “A partir dessas discussões, qual seria então a fonte da moral ou dos valores que tanto desejamos ver nessas gerações presentes? Estaria ela na razão ou nos sentimentos [...] chamados de inclinações” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p.16).

Um dos pontos decisivos para essa síntese é, certamente, a consciência moral. O tema da consciência ocupa, em nossos dias, um papel fundamental no campo da pesquisa ética. A retomada da subjetividade, que constitui um dado irrenunciável da cultura moderna – pelo menos depois da virada Kantiana -, impulsionou a reflexão moral a concentrar as suas atenções sobre a *dimensão subjetiva do agir humano*.

*O primeiro passo consiste em avaliar se a “vida boa” é decorrência de condições objetivas e mensuráveis, ou se ela corresponde a uma experiência subjetiva. A resposta a esta indagação parece clara: a “vida boa” é da alçada da subjetividade, do “sentir”. (LA TAILLE, 2006, p. 37).*

As ações humanas são estudadas sempre mais na relação que as prendem ao mistério da pessoa e da história. A vida moral apresenta-se assim como um todo que não pode ser objetivado, cujo significado somente se torna compreensível no conjunto do projeto de auto realização pessoal, de um *projeto de vida*. A consciência, enquanto ser profundo do eu pessoal, do qual procedem as atitudes fundamentais que dão sua conotação à experiência cotidiana, é então considerada como fonte última das escolhas humanas, “o sacrário da pessoa” (IGREJA CATÓLICA, 2007, p. 481) a partir da qual adquire sentido e consistência a atividade do ser humano.

Um dos documentos da Igreja Católica Apostólica Romana, *Veritatis Splendor* (IGREJA CATÓLICA, 1993), escrita pelo Papa João Paulo II, descreve, no parágrafo 36 que entre as “instâncias positivas” atuais está a reflexão sobre a função da consciência: “Pretendeu-se confirmar o carácter interior das exigências éticas que dela derivam e que só se impõem à vontade como uma obrigação por força do reconhecimento prévio da razão humana e, em concreto, da consciência pessoal”.

Nestes últimos tempos, o apelo por uma verdadeira e profunda “revolução” das consciências em todos os setores da sociedade tornou-se especialmente intenso. Os grandes valores morais e antropológicos devem ser vividos antes de tudo na

mesma consciência e no comportamento pessoal, mas também devem ter expressão na cultura e, através da livre formação do consentimento, nas estruturas, leis e instituições, “pois o sujeito vê a si próprio como membro da humanidade, e não apenas de determinada sociedade” (LA TAILLE, 2006, p. 21).

Evidentemente o aprofundamento da consciência não resume toda a problemática moral. Igualmente importante é a reflexão sobre as normas, sobre a sua correta formulação e seus fundamentos. Num contexto pluralista como o atual, esse empenho adquire maior urgência do que no passado, ainda mais porque, principalmente em alguns setores, as problemáticas que ficam perante a decisão do ser humano são especialmente graves e colocam em jogo o mesmo futuro da humanidade e da terra. Para uma correta solução torna-se indispensável um compromisso articulado entre todos.

Neste âmbito, o aprofundamento da consciência moral é central. A vida moral fica impossível sem ela. Promovê-la significa criar as premissas para uma correta dinâmica moral: não somente é possível realizar uma adequada relação entre as normas éticas e a vida concreta, mas permite também que a mesma verdade objetiva se imponha de uma maneira sempre mais clara.

## 2.3 FATORES INTEGRANTES DA MORALIDADE

Depois de analisarmos sinteticamente a gênese e o desenvolvimento da moral, num percurso piagetiano, analisaremos sua estrutura psicológica. Referimo-nos concretamente, aos fatores que compõem o comportamento moral como tal, e que julgamos essencial - *cognição, afetividade, ambiente* - para depois nos determos no desenvolvimento e comportamento moral dos adolescentes e as relações com a educação moral.

### 2.3.1 Elemento Cognitivo

A cognição é um fator específico na conduta moral. As correntes psicológicas cognitivo-evolutivas destacam de um modo especial o fator juízo (aspecto cognitivo) na moral. De uma maneira concreta a inteligência influi nos seguintes aspectos do comportamento:

- a) Na previsão de consequências da ação;
- b) Na aprendizagem moral;

c) Na resolução de conflitos;

Convém observar que o fator Inteligência que integra a conduta moral não se refere à verdade em geral, mas ao conhecimento dos valores morais. Ainda que não se possa identificar inteligência com virtude moral (não é melhor eticamente aquele que mais sabe), contudo, precisamos um mínimo de intelecto para o indivíduo conformar-se adequadamente como *pessoa* moral. Em condições similares de honradez moral, a maior inteligência supõe vantagem para a conduta moral tanto própria como alheia (avaliação, conselho, etc.).

Os fatores cognitivos compõem um papel significativo no desenvolvimento da moral. De fato, a etapa cognitiva das *operações formais* coincide com uma etapa importante do desenvolvimento moral, uma evolução já descrita por Piaget (2014). A inteligência também correlaciona-se com a variável de gênero na etapa evolutiva. Pelo desenvolvimento mais precoce da inteligência e pela melhor verbalização das meninas, estas antecederam aos meninos no desenvolvimento da moralidade. (MONTENEGRO, 2003; KOLLER, 1990).

### 2.3.2 Elemento Afetivo

Todo comportamento humano responsável tem uma ressonância afetiva. A afetividade constitui um elemento importante de todo comportamento humano. Elemento que não pode ser eliminado do comportamento responsável. Os sentimentos impregnam toda a ação do ser humano e nessa situação tem de ser entendidos. “Piaget reconhece que a questão da motivação das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade”. (LA TAILLE, 2006, p. 17). Na consideração clássica do ser humano insistiu-se muito na intervenção da inteligência. Mas um ato humano nunca se apresenta como puro ato de inteligência (ARAÚJO, 2000).

Este desdobramento ou ressonância do ato humano engloba muitos fatores que não foram, todavia, bem demarcados e cuja terminologia não está clara. Engloba tudo o que os antigos chamavam de *paixões* – *pathos* - e hoje é chamado de *emoções*. Engloba também o que os escolásticos chamavam de *afetos* e hoje é denominado *sentimentos*. Toda a vida afetiva pode entrar aqui.

Na estrutura da ressonância afetiva o comportamento humano responsável tem de situar os seguintes fatores:



a) O *pathos* fundamental: a vida afetiva não é anárquica, tem uma unidade. Essa unidade provém da conjunção harmônica das distintas tonalidades afetivas e também da unificação numa unidade fundamental e básica. A esta realidade chamamos *pathos* (veremos o sentido etimológico no próximo capítulo com Aristóteles);

b) Os *sentimentos* da vida afetiva: podem ser classificados nos seguintes termos: *sentimentos sensoriais* (a dor); *sentimentos vitais* (o humor, a gana, o tempo pático, a angústia); *sentimentos anímicos* (sentimentos do eu); *sentimentos espirituais* ou da *personalidade*;

As observações que fizemos nos indicam que a vida afetiva tem de ser assumida na hora de analisar o comportamento humano, moral, responsável. Ao invés de eliminar na análise da conduta moral tudo aquilo que se relaciona com a vida afetiva, é necessário introduzir a afetividade como elemento integrante do comportamento humano, e Piaget não deixou esse elemento de fora pois, “a moralidade humana é o palco por excelência onde afetividade e razão se encontram, via de regra, sob a forma de confronto”. (LA TAILLE, 1992, p. 47)

Porém, a afetividade deve entrar como elemento de responsabilidade humana e, portanto, como estrutura antropológica-moral. Na história da moral, este elemento tem sido considerado com a categoria psicológica das *paixões*, do *pathos*. Para Santo Tomás de Aquino (ALBERTUNI, 2006), as paixões são estruturas de responsabilidade humana enquanto participam da razão, a partir da unidade do ser humano. A participação que tem na afetividade e razão coloca as *paixões* no nível das responsabilidades e, portanto, define-as como elementos da antropologia moral.

### 2.3.3 Ambiente

As ciências de matriz sociológica, em especial a partir de Durkheim (2012), acentuam os fatores ambientais e estruturais no desenvolvimento moral da pessoa. Por sua vez, a prática pedagógica tradicional insistiu continuamente na influência do ambiente, a começar pelo familiar e escolar, sobre o amadurecimento moral do ser humano. Todos os que se preocupam com os estudos da moralidade, do amadurecimento moral, não se cansam de destacar como fundamental a osmose de valores que ocorre entre os pais e os adolescentes (PRUST; GOMIDE, 2007).

A cultura faz seu ingresso em nossas vidas com o aprendizado da linguagem como pesquisaram, entre outros, PIAGET (2010) e VIGOTSKY (2008). Ela comporta desde já uma hierarquia de valores. Contemporaneamente, adquirimos do ambiente, como boas ou más, determinadas atitudes e escolhas, sucessivamente, ao longo de todo o processo de amadurecimento. Sentimo-nos pressionados e até vinculados aos critérios de julgamento que encontramos sustentados em nossa volta, percebendo que aceitá-los significa sermos escolhidos, enquanto recusá-los nos leva a sermos rejeitados. Como afirma Durkheim (2012, p. 89): “Para que o homem seja um ser moral, é preciso ligar-se a algo que não ele mesmo; é preciso que se sinta solidário a uma sociedade, não importa quão modesta ela seja.” Mesmo depois de ter alcançado uma consciência mais madura e autônoma, ficamos sempre devedores do ambiente em que vivemos. Mas, concordamos com La Taille (2006, p. 15) que “as estruturas da inteligência e do conhecimento são fruto de um trabalho individual, de uma labuta psíquica de auto-organização, e não de mera cópia de modelos externos”.

Como já afirmamos na página 43, tudo isso julgamos essencial, mas, não podemos cair nas absolutizações ambientalistas e estruturalistas. A consciência moral individual pode ser o reflexo de uma consciência coletiva, no seio da qual nasce e da qual se alimenta, mas implica efetivamente ir além do que recebeu, em sentido tanto positivo quanto negativo.

Cada uma das leituras que fizemos evidenciam algumas dimensões da complexa unidade que é a estrutura moral da pessoa. A multiplicidade desses fatores, com a conseqüente indeterminação de cada um, tem como efeito que nenhum deles como também a sua soma não podem ser considerados explicação adequada de todo o processo de estruturação moral.

Esboça-se assim o papel insubstituível da *liberdade*. O amadurecimento moral da pessoa não é redutível somente ao resultado da interação de elementos complexos de caráter psicológico, sociológico, etc. É confiada à *responsabilidade* de cada um. “Age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não quem é coagido por algum poder exterior. Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever.” (LA TAILLE, 2006, p. 54).

Ocorre um real desenvolvimento moral quando se verifica uma mudança e uma evolução não somente no que a pessoa ‘faz’ (este é, em geral, o caminho da socialização), tampouco não somente no que a pessoa ‘pensa’/‘raciocina’ (o caminho da mediação racional), bem como não somente no que a pessoa ‘sente’ emocional ou

instintivamente (afetividade), mas no que a pessoa 'sente' ao agir com conhecimento de causa: este 'sentir' suscitado pelos valores objetivos (bem objetivo da pessoa humana) arrasta consigo o fazer e o pensar na unidade do agir do ser humano. A estrutura do ser humano revela-se então como uma unidade complexa e dinâmica entregue à sua responsabilidade.

As diferentes leituras realçam um outro elemento como fator que puxa os outros. O comportamento moral é um compromisso entre os impulsos afetivos e o controle consciente. O ponto de vista sociológico considera que o comportamento moral provoca os sentimentos, o controle consciente entra como um juiz. O desenvolvimento racional considera a moral como uma realidade consciente humana; por isso a cognição é o seu fundamento. Uma situação moral do ponto de vista cognitivo produz um comportamento moral e um sentimento de algum modo simultâneo. Qualquer que seja o elemento, não é possível identificá-lo de uma maneira apriorística. Será identificado somente na dinâmica concreta do sujeito e nas situações que haverá de enfrentar.

Enfim, trata-se de elementos decisivos em toda formação, mas que, por sua vez, não devem ser realçados de tal maneira que excluam outros, igualmente importantes. A complexidade de nosso contexto torna ainda mais urgente uma visão integral, que enquadre harmoniosamente, conforme a sensibilidade específica de cada pessoa, os diferentes componentes. Ao mesmo tempo deve ser respeitado e desenvolvido o aspecto específico que cada um é chamado a dar ao seu caminho formativo, para evitar toda massificação, que sempre anula a responsabilidade.

### 3 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ÉTICA E DA MORAL: UMA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA E KANTIANA

Na elaboração do pensamento ético ocidental, duas figuras se destacam como principais representantes das tradições que se formaram ao longo do tempo e que ainda hoje mantêm aberto o diálogo sobre questões éticas e morais que continuam a nos desafiar. Aristóteles<sup>27</sup>, principal formador da herança que deriva da Grécia Antiga e no século XVIII, Kant<sup>28</sup> que se afasta de Aristóteles e representa um novo ponto de partida para o pensamento ético.

Este capítulo procura realçar a dialética formada por estes filósofos, que julgamos fundamental para que seja possível, posteriormente, acompanhar o percurso de desenvolvimento ético, ou seja, *qual a perspectiva ética* adotada por adolescentes, segundo a literatura, envolvendo no nosso caso, tanto a esfera ética e moral desses indivíduos, como a esfera jurídica e política que dão suporte para estes adolescentes.

Aristóteles acreditava na perfectibilidade do ser humano, que, mais que os outros entes da natureza, uma vez que de forma consciente, age em vista de sua *felicidade*, ou seja, de sua *plena realização*, do seu *bem*; controlando suas *paixões* agressivas e não movido apenas pelo instinto de sobrevivência e de competitividade. Kant recupera, por outras vias, a crença da vocação do ser humano para o *aperfeiçoamento moral*, embora reconhecendo nele a “insociabilidade”, decorrente das *paixões* – do *pathos*<sup>29</sup>.

O pensamento ético ocidental oscila num movimento pendular entre *segurança* e *liberdade*, dois valores fundamentais para a constituição de uma sociedade justa. Mas, na medida em que se tornam excludentes, se levados às últimas consequências, é necessário encontrar para eles um ponto de equilíbrio – a *justa medida* em termos Aristotélicos.

---

<sup>27</sup> Aristóteles de Estagira (Macedônia, 384-322 a.C.). Já na juventude viaja para Atenas onde ingressa na Academia de Platão e permanece por 20 anos. A ética e a política aristotélica formam o primeiro grande tratado sobre o comportamento das pessoas e da sociedade. (cf. REALE; ANTISERI, 2004, p. 187ss.).

<sup>28</sup> Immanuel Kant (1724-1804). Nasce na Prússia Oriental, hoje território Russo. Nascido no século das luzes quando irrompia um grande progresso político e cultural guiados pela “luz da razão”. Kant defende que nenhum progresso poderia acontecer sem o progresso da moral, pois o progresso só floresce pela formação e educação. Por isso, em várias de seus escritos estão presentes o tema da moral, antropologia, educação e religião. (cf. REALE; ANTISERI, 2005, p.347ss.).

<sup>29</sup> O único uso filosófico para o termo é de Kant que indica o *pathos* como “a faculdade inferior de desejar”, ou seja, ao conjunto das inclinações humanas naturais. (cf. ABBAGNANO, 2000, p. 745).

Na Grécia, fortemente marcada pelo advento da democracia, a *liberdade* se afirma como valor maior, a merecer mesmo o sacrifício da vida. Uma vida não livre é uma vida de escravos, indigna do *ser* que dispõe do *logos*. Essa escravidão será considerada vergonhosa e humilhante quer se manifeste como submissão às paixões sem freio, quer seja resultado da perda da cidadania. Aquele que não se governa, seja no *plano ético*, seja no *plano moral*, não pode ser considerado um ser humano em plenitude. É a perspectiva que marca o pensamento de Aristóteles.

Kant, no século XVIII, propõe uma saída para o dilema através da racionalidade, pois é nela que a *liberdade* pode encontrar seu fundamento e seu ponto de equilíbrio. Vejamos como se dá a dialética referida, ao menos em suas grandes linhas, que posteriormente serão rediscutidas.

Aristóteles traça o curso de um pensamento ético fundado sobre a *teleologia*<sup>30</sup> que ainda hoje suscita o debate e se apresenta como referência a que recorrem inúmeros pensadores da atualidade. Com ele está lançada a grande tradição do pensamento ético, cuja influência atravessa a Idade Média e permanece fecunda, sobretudo no Ocidente.

Como características fundamentais de seu pensamento, que seguem a linha de nossa pesquisa, podemos destacar, resumidamente:

- A articulação entre ética e cidadania, dois pilares de uma mesma ciência da *práxis*. Aristóteles reflete sobre uma ética da cidadania que mantém a *pólis* como eixo de reflexão, pois só no contexto da *pólis* o ser humano se relaciona como ser autônomo que busca alcançar, com o outrem, o maior bem a que têm acesso como seres humanos;
- Perspectiva teleológica. A natureza, o ser humano, as sociedades existem em vista de uma finalidade que é espontaneamente buscada em seus movimentos. Como marca distintiva do pensamento aristotélico, a teleologia (de *telos*, fim) é um dado fundamental que orienta a ética.
- Os seres humanos são naturalmente diferentes, muito embora dotados de uma mesma “natureza humana”. Ocorre que tal natureza existe neles

---

<sup>30</sup> O termo indica o sentido de que o *fim* é causa total da organização do mundo. A explicação de qualquer evento consiste em aduzir o *fim* para o qual esse evento se dirige. Aristóteles afirma que “tudo aquilo que é por natureza existe para um fim”, e identifica o fim com a mesma substância, “forma ou razão de ser da coisa”. (cf. ABBAGNANO, 200, p. 457).

apenas de forma *potencial* e grandemente indeterminada, e só vai adquirir uma forma definida, um caráter, à medida que as potencialidades se atualizarem. Assim é que, embora seja dotado de voz ao nascer, o ser humano deve aprender a falar e a servir-se da linguagem em sua *relação* com os outros. Essa natureza sempre aquém do “*era para ser*”, incompleta e imperfeita, marca as diferenças entre os seres humanos.

- Essa diferença natural repercute sobre a sociedade, essa sim também desigual e hierarquizada e explica o conceito de *justiça* como proporcionalidade (equidade), e não como *igualdade*.
- O ser humano é um “*animal político*” e, como tal, tende a organizar-se numa sociedade política – ou seja, numa sociedade em que a lei substitui o arbítrio, e a palavra toma o lugar da violência e da força bruta. Como “*animal político*”, só como membro de uma comunidade pode o ser humano sobreviver e só como membro de uma comunidade política poderá, mais que sobreviver, viver uma vida digna, à altura de sua natureza racional.
- O ser humano tende naturalmente, isto é, espontaneamente, a buscar a própria plenitude e a realizar progressivamente suas potencialidades – tende a tornar-se o que é, plenamente ser humano.
- Razão e paixão (*pathos*) fazem parte desta natureza e há entre elas uma hierarquia natural. A razão deve dominar as paixões e integrá-las na medida certa, na *justa medida*. O desejo, motor dos atos humanos, é por sua vez movido, seja pelas paixões, seja pela escolha deliberada. A primeira forma de agir é cega e só a segunda caracteriza o ser humano verdadeiramente livre. Daí a importância atribuída às *virtudes* que levam o ser humano a controlar o *pathos*: a *temperança*, sinônimo de *autonomia*, e a *continência* que sempre dependerá de uma coerção externa, e está ligada à *heteronomia*.
- O ser humano age naturalmente em busca do bem ao seu alcance, ou pelo menos daquilo que lhe aparece como um *bem* naquele momento. Onde a importância das virtudes “*intelectuais*” que o tornam capaz de distinguir o bem do mal e encontrar os meios para atingir os objetivos visados. Nesse ponto ressaltamos a importância da educação.

- Na busca do *bem* a razão deve assumir a direção das *paixões* orientando-as para os bons motivos e inibindo os seus excessos.
- O amadurecimento do ser humano, enquanto humano, ou seja, naquilo que ele tem de mais específico, orienta-se para a conquista da *autonomia*, a forma como a liberdade é apreendida por Aristóteles.
- O modo do ser humano conduzir-se, os parâmetros que permitem distinguir o bem do mal e o justo do injusto no plano das ações efetivas, não se deixa apreender com o mesmo rigor dos objetos abstratos e teóricos. A ação se insere no *concreto*, no *histórico*, numa teia de relações, a qual chamaremos *plano moral*. A ética terá de se contentar com as grandes linhas, as aproximações, valendo-se mais de exemplos do que de códigos que permitam estabelecer rigorosamente o justo e o injusto. Haverá sempre uma margem de relatividade inerente ao plano das ações. Inútil tentar superá-las.
- O ponto de partida desta ética será a discussão das opiniões vigentes (*endoxa*), a atenção aos costumes (*ethos*). Tais opiniões serão submetidas ao processo dialético que, se permite depurá-los de suas contradições e ambiguidades, não é suficiente para demonstrá-los com rigor.
- A metodologia da filosofia da *práxis* (ética) é condicionada pela própria natureza de seu objeto, ele mesmo sujeito às ações e intenções humanas. Como o ser humano é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de tal pesquisa, ele mesmo é alterado durante o processo.
- Acrescenta-se ainda que o objetivo de Aristóteles é o bem da *pólis*. A finalidade é eminentemente *política* – interessa-lhe traçar uma *ética da cidadania* – estudar o *comportamento* do ser humano, suas *motivações* e dinâmica uma vez que seus atos repercutem no espaço público, repercutem sobre a *pólis*.
- Ao fim de seu pensamento ético se desenha para Aristóteles um Estado, uma *pólis*, que pode ter diferentes configurações, mas que, em última análise, se destina a ser a sede da razão sem paixão. Aristóteles acredita que o choque dos interesses particulares, dos afetos e das paixões acabaria por neutralizá-los, permitindo ao Estado elevar-se acima deles e pronunciar a sentença “justa”, ditada pela “reta razão”,

que visa ao bem, por meio da sabedoria, e escolhe com *prudência* os caminhos que conduzem até ele.

Kant aparece como um contraponto a Aristóteles. Claro que mais de vinte séculos separam o filósofo do séc. IV a.C. do filósofo do séc. XVIII. Aristóteles havia sido devidamente apropriado pela filosofia cristã desde o séc. XIII com Tomás de Aquino<sup>31</sup>. E é o Aristóteles da Escolástica (Idade Média) que merece as críticas e os dardos que lhe são lançados por Kant, que representa um momento novo, irreduzível à tradição aristotélica-tomista. Seu pensamento se afirma contra Aristóteles e, ao mesmo tempo, é levado a aproximar-se, sem que fique comprometida sua radical originalidade. Os pontos de maior relevância são:

- Discorda de Aristóteles, que se contentava com uma ética fundada sobre o costume e que, pela dialética, não ultrapassava o limite da opinião, e busca uma *ética universal*, fundada sobre demonstrações racionais.
- A razão Kantiana, que serve de fundamento à ética, não é a razão aristotélica, que elabora o conhecimento a partir da experiência. É uma razão “pura” não contaminada por tendências emotivas e afetivas, nem subordinada à experiência. Uma razão *a priori* que fornece as condições de possibilidade da própria experiência.
- O fim da ética não é o *bem comum*, a *felicidade* (como para Aristóteles), mas o *cumprimento do dever*. Só uma ética do dever pode merecer o nome de ética e impor-se de forma universal e necessária.
- Os seres humanos se diferenciam por suas paixões, que os levam a buscar os objetivos individuais e pragmáticos, mas se igualam por sua razão, que opera sempre (quando pura) segundo princípios, *a priori*, universais e necessários. Os seres humanos são originalmente desiguais de fato, mas iguais por vocação. A igualdade fundada na racionalidade não é dada. É uma meta a ser buscada através de um processo educativo.

---

<sup>31</sup> Tomás de Aquino (1221-1274) inaugura um fato extraordinário na filosofia ocidental: a confluência do pensamento grego com a fé judeu-cristã. É claro que os teólogos sempre deram primazia à fé sobre a razão. Todos os temas da filosofia foram verticalizados e vinculados diretamente à Deus. A ética, com Kant, foi a última área do saber a conquistar autonomia: a razão e a liberdade estabelecem seus próprios limites e postulados. (cf. REALE; ANTISERI, 2003, p. 211ss).



- Esse ser humano não é naturalmente o “animal político” aristotélico, embora reúna em si essa tendência, sendo marcado por uma “social insociabilidade”.
- Kant separa o plano privado (da consciência, do dever, da ética) do plano público (das ações e das relações entre os seres humanos). O primeiro é o campo da moral – o *foro interno* -, o outro, o campo da política – o *foro externo*.
- A lei moral não se funda nem se justifica por leis naturais, mas é ditada, de forma totalmente autônoma, pela razão. Obedecer à lei positiva é um dever moral, determinado pela razão.
- Tal como a tradição aristotélica-tomista acredita na perfectibilidade do ser humano. A vocação para a perfeição, se não pode ser claramente percebida nos indivíduos, revela-se na História, que é, sem dúvida, uma história do progresso da humanidade, ao menos enquanto considerada como espécie.
- A História tem um fim que se cumpre ao longo das gerações, e apresenta avanços e recuos. O progresso se mostra quando estendemos nosso olhar para o passado. Esse progresso representa a conquista da maioria quando o ser humano passa a pensar com sua própria razão, recusando deixar-se guiar por outro, seja esse outro a autoridade, o governo ou a Igreja e a tradição.
- A sociedade, que surge como um pacto e não de uma suposta “natureza política” (como para Aristóteles), manifesta no correr de sua evolução histórica a progressiva conquista da racionalidade e da liberdade.
- Kant afirma de forma radical a autonomia da razão, único tribunal que reconhece como capaz de dirigir e julgar as ações dos humanos. Tribunal interior que se coloca acima da tradição, da autoridade e das paixões.

Esses dois pensadores (Aristóteles e Kant) constituem, portanto, dois referenciais que utilizamos na pesquisa sobre o desenvolvimento moral de adolescentes e a educação. Nosso foco é parte da construção teórica que Aristóteles e Kant desenrolam, respectivamente, em suas obras *Ética a Nicômaco* (2009) e *Metafísica dos Costumes* (2013). Julgamos que conhecê-los é indispensável a quem pretenda se aprofundar no debate ético e moral da atualidade sobre as mútuas

relações entre *justiça, virtude, desenvolvimento humano e educação*. Visto que Jean Piaget, teórico que desenvolvemos no capítulo seguinte, denominou sua teoria de “Kantismo Evolutivo” – *Kantisme évolutif* - (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984; FREITAS, 2002; 2003), é essencial descobrirmos os pontos onde esses dois pensadores – Kant e Piaget – se encontram para tecerem uma teoria do desenvolvimento moral.

### 3.1 O NASCIMENTO DA ÉTICA NO CONTEXTO DA PÓLIS GREGA

Não peço que me mostres o exemplo de um ato justo, mas peço que me faças ver a essência por força da qual todas as condutas justas são justas. (Platão *apud* PEGORARO, 2006, p.19).

A filosofia é um evento único, datado e localizado, que conferiu ao pensamento ocidental o rumo que este vem percorrendo no decorrer destes vinte e cinco séculos. Ela surge no contexto das colônias gregas, associada à fundação destas nos moldes das *pólis* continentais e às discussões sobre a instituição da ordem que deve regê-las, sobre a justiça e a lei, os contratos, o governo e a administração da cidade. Em Atenas, já no séc. IV, o binômio *cidade justa/cidadão virtuoso*, mostra-se de forma evidente como indissociável perante o pensamento de Platão e de Aristóteles. Assim, na sua origem, filosofia, ética e educação – nos moldes da *paidéia*<sup>32</sup> grega – estão ligadas numa proposta única e original de um povo que deseja acima de tudo ser “lei para si mesmo” e que para isso confia no *logos*.

*Logos* é um conceito central da filosofia grega que se presta a uma diversidade de interpretações e traduções. Usualmente traduzido por razão, significa também lei, discurso, linguagem, proporção nas trocas, nexos. Derivado do verbo grego *legein* – ler -, pode também significar a leitura – a percepção do nexo que liga entre si as palavras – tal como os ramos de trigo são reunidos em um feixe por um laço, também *logos*. Aristóteles no início de sua *Política* (2003), afirma que o ser humano é um *animal político* por ser dotado de *logos*, o que lhe permite deliberar sobre o justo e o injusto e enunciar as leis.

---

<sup>32</sup> *Paidéia* era o modo de educação grega baseado no desenvolvimento das artes, tais como: poesia, filosofia, esporte. Para os gregos era a busca da verdadeira natureza do ser humano, que só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo. A natureza humana só existe como um fim do processo de formação cultural. Hoje, o termo *paidéia* se assemelha ao que denominamos *cultura*, ou seja, a maneira de ser de um povo.

Somente o homem, entre todos os animais, possui o dom da palavra; [...] A palavra, contudo, tem a finalidade de fazer entender o que é útil ou prejudicial, e, conseqüentemente, o que é justo e injusto. O que, especificamente, diferencia o homem é que ele sabe distinguir o bem do mal, o justo do que não o é. (ARISTÓTELES, 2003, p. 14).

O grego toma consciência de sua identidade ao confrontar-se com os demais povos seus contemporâneos, com os quais mantinha relações de troca. Diante deles – considerados “bárbaros”<sup>33</sup> – os gregos se orgulham de ser dirigidos pela razão não pelo arbítrio, mas pela lei. Lei que não lhes era imposta arbitrariamente, mas do interesse comum, da comunidade. Eles se orgulham de decidir seus negócios pela palavra, e não pelo recurso à violência ou à força. As comunidades eram *Koinonias*, comunidades de “iguais”.

O tripé – *racionalidade, coerência e justiça* – é fonte de intensas discussões e suscita inúmeras questões: em que se distinguem? Não se referem os três a um mesmo e único princípio? Haverá possibilidade de oposição entre eles, ou, ao contrário, só eles conferem à justiça o seu verdadeiro sentido?

Compreende-se por que a reflexão sobre *ética, justiça e legalidade, razão e liberdade, convenção ou natureza* só pudesse emergir em tal contexto político. Onde a população ainda não se vê como povo, como nação, onde os tiranos se sucedem e o poder muda de mãos por golpes de violência e de força, onde a vida do indivíduo está à mercê dos humores de quem detém o poder, não há como emergir a noção de ética e de moral, de governo, de justiça e de interesse comum. Relembramos o que nos afirma Arendt (2013), a violência é muda e a lei articula-se ao discurso, à palavra, uma vez que deve ser claramente enunciada. Concordamos com SANDRINI (2011, p. 19) ao lembrar que

os gregos constituíam uma nação, mas não um estado único. As cidades-estados gregas, independentes entre si do ponto de vista político, formavam vários estados espalhados em várias regiões e tinham consciência de constituírem um todo cultural, uma nação.

A história reitera a necessidade de se investir na formação dos cidadãos, de modo especial os mais jovens. Embora sofistas e filósofos divirjam contra a orientação dessa formação, sobre o que seria mais urgente e necessário desenvolver no jovem

---

<sup>33</sup> Barbarizar significa o mais frequentemente “falar de maneira ininteligível”, “falar mal”, “balbuciar”. Bárbaro é aquele que, por não dominar os recursos da linguagem e não saber argumentar, vale-se da violência. (cf. CASSIN *et al*, 1993).

cidadão, todos acreditam que essa formação é exigida pela própria vida na *pólis*. Não se deve viver apenas da tradição herdada. É preciso pensamento ágil, de uma atmosfera na qual a discussão dos *princípios* seja tão vital quanto a discussão das políticas.

Ora, na *pólis* grega, a formação ética do cidadão aparece como uma exigência ímpar. Se a *pólis* se organiza em torno de um interesse comum, se suas leis visam promover a *justiça* e preservar a *autonomia*, se o princípio da *igualdade* mostra-se tão fundamental, é impossível excluir a discussão *ética*. “Portanto, a ética encontra na política sua plena realização: ela forma o indivíduo para que se torne bom cidadão.” (PEGORARO, 2006, p. 38). Não é, portanto, mera casualidade se a *Ética à Nicômaco* de Aristóteles se apresenta como uma introdução à sua análise da *pólis*, pois, “mesmo que haja um único bem para cada indivíduo em particular e para todos em geral num Estado, parece que obter e conservar o bem pertencente a um Estado é obter e conservar um bem maior e mais completo” (ARISTÓTELES, 2009, p. 18).

Talvez esse seja um dos principais traços distintivos entre a Antiguidade e a Idade Moderna nas sociedades ocidentais. Na Grécia a ética não está encerrada no âmbito da consciência individual, restrita ao campo “privado”. Ela diz respeito ao comportamento do ser humano, ao modo como lida com suas paixões e afetos, uma vez que esses comportamentos se refletem sobre a *pólis* e são para ela causa de corrupção, fragilidade, decadência, ou, ao contrário, de integridade e força. A *pólis* é uma sociedade ética.

[...] mais do que uma estrutura legal, é um espírito moral, que representa a essência íntima e o significado vital da *pólis*. Ao considerar a *pólis*, portanto, o investigador o aborda do ponto de vista da ética: deve falar com a linguagem da filosofia moral; a educação deve ser a ética de toda uma sociedade, cuja consistência deriva de um propósito moral comum; ela deve determinar o que é o ‘bem’ para a sociedade e qual estrutura vai assegurar a melhor maneira de alcançá-lo, as ações que melhor contribuirão para esse fim. (BARKER, 1978, p. 78)

A ética de uma sociedade brota dos costumes e tradições cultivadas pela comunidade, pela *pólis*.

Se o pensamento grego confrontou-se com tais questões, como de fato o fez, foi lá que a ética teve seu nascimento e foi lá que a ética e a educação constituíram-se como um campo específico da reflexão filosófica. Por esse motivo, na busca de entender qual a *perspectiva ética* os adolescentes infratores assumem para suas

vidas, que julgamos trazer para nossa reflexão o nascimento da ética no contexto grego, de modo especial na *Ética à Nicômaco* de Aristóteles, visto ser o filósofo que atravessou os séculos e ainda suscita reflexões no campo ético na modernidade; e também Kant com sua “*moral prática*” que vai fazer um diálogo com Aristóteles em suas obras *Metafísica dos Costumes* (2013) e *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1974).

### 3.2 A ÉTICA ARISTOTÉLICA

Aristóteles era macedônio, filho de Nicômaco, médico da corte do Rei Amintas II (REALE; ANTISERI, 2004). Com 17 anos foi para Atenas, que na ocasião já havia perdido para Esparta a guerra do Peloponeso<sup>34</sup>. Ingressou na Academia platônica onde em pouco tempo se destacou por sua inteligência. Depois da morte de Platão tentou, por duas vezes, sem sucesso, dirigir a Academia. Viajou pelas colônias gregas e fundou escolas nos moldes da Academia Platônica em Assos e Mitilele. Foi também, durante oito anos, preceptor de Alexandre, o Grande, a convite de Filipe da Macedônia. Em seu retorno a Atenas, já em plena maturidade, fundou o Liceu. Nunca foi reconhecido como cidadão ateniense; suas relações com a corte macedônica e sua amizade com o general macedônico Antípatro foram motivo de desconfiança dos atenienses. Com a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a. C., quando se fortalece a oposição à Macedônia em Atenas, Aristóteles é processado e se exila para morrer dois anos depois, na cidade macedônica de Eubéia.

Nascido em Estagira ou Stavros, que nunca adotou a “vida de cidade”, sempre submetida ao poder do rei, Aristóteles desde cedo pôde ter a visão clara de duas sociedades justapostas e de feições muito diversas. As diferenças entre “bárbaros” e gregos realçando-se sobretudo a organização política destes últimos, suscita sua reflexão e sua análise.

No âmbito da própria organização política grega, Esparta e Atenas, em sua permanente rivalidade, oferecem-lhe campo fértil para a reflexão política. Por elas se concretizam dois modelos diversos e mesmos opostos de constituição: a Esparta Guerreira, militarizada, oligárquica e que colocava como valor maior a disciplina e o

---

<sup>34</sup> Conflito entre Atenas e Esparta no século V a.C., vencida por Esparta, causando a ruína econômica e cultural da Grécia que no século II a.C. passa para o domínio Macedônio.

adestramento dos cidadãos para sua defesa, confronta-se com a Atenas democrática, livre, diplomática, comerciante, individualista e corrupta.

O apogeu de Atenas contrasta com sua derrota perante Esparta – força e fragilidade; segurança e liberdade; interesses privados e interesses públicos são outros tantos temas irreconciliáveis e que dividem entre si pensadores e partidos.

Aristóteles se dedica ao estudo de seus predecessores, sendo a melhor fonte doxográfica sobre os pré-socráticos; recupera o tema da natureza dedicando-se à física, ao estudo dos animais, ao estudo da alma, ao estudo do céu. Volta-se para a metafísica e ao estudo do ser, discutindo não só as teses platônicas, mas expondo os fundamentos de seu próprio pensamento; escreve sobre política e ética (tema da presente pesquisa que ora construímos); sobre os usos da linguagem na retórica e na poética; é também o criador da lógica, à qual dedica uma série de estudos sobre a dialética e a analítica, os argumentos sofistas e a interpretação. Durant (2000) nos faz uma observação crítica interessante sobre as descobertas de Aristóteles e sobre como a História trata seus grandes Mestres. Segundo o autor, Aristóteles

(...) se via obrigado a especificar a hora sem um relógio, comparar graus de calor sem um barômetro. (...) De todos os nossos instrumentos matemáticos, ópticos e físicos, ele só possuía a régua e o compasso, juntamente com imperfeitíssimos substitutos de alguns dos outros. A análise química, as medidas e os pesos corretos, e uma completa aplicação da matemática à física, tudo isso era desconhecido. A força de atração da matéria, a lei da gravitação, os fenômenos elétricos, as condições das combinações químicas, a pressão do ar e seus efeitos, a natureza da luz, do calor, da combustão etc., em suma, todos os fatos em que se baseiam as teorias físicas da ciência moderna, estavam totalmente, ou quase totalmente por descobrir. Vejam, aqui, como as invenções fazem a história: por falta de um telescópio, a astronomia de Aristóteles é um amontoado de romance infantil; por falta de um microscópio, sua biologia entra por descaminhos intermináveis. (...) Apesar de tudo, a imensa quantidade de dados reunidos por ele e seus assistentes tornou-se a base do progresso da ciência, o livro didático do conhecimento durante dois mil anos; uma das maravilhas do trabalho do homem. (DURANT, 2000, p. 73-74).

Em sua obra, Aristóteles resgata o tema da natureza (*physis*) que fora central para os pré-socráticos e que cederia espaço à reflexão ético-política com Sócrates e Platão quando passamos ao cenário democrático ateniense.

A questão do movimento, suas causas, seu sentido e finalidade voltam à tona, assim como a questão da unidade e multiplicidade, que se tornam recorrentes na filosofia aristotélica.

O conceito aristotélico de “causa final” exposto na *Física* e na *Metafísica* deu o tom do pensamento aristotélico em todos os seus ramos. Há uma ordem finalista que dirige os movimentos, não só dos entes da natureza, como também das práticas humanas e da própria sociedade. A chave da verdadeira compreensão é a finalidade em vista da qual determinado ser existe; a questão “*por quê?*” é sempre de alguma forma uma pergunta pelo fim visado. Daí a denominação de *teleologia*, de *telos*, “fim” em grego. (cf. p. 66).

A herança sofista, ou melhor, o desafio sofista representado pelo ceticismo quanto à existência de uma verdade objetiva, rigorosa e universal foi também enfrentada por Aristóteles. Muitos autores assinalam que a lógica surgiu exatamente como um contraponto da dialética sofista e a partir da análise crítica dos argumentos sofísticos. “Na verdade, porém, a inteligência grega era indisciplinada e caótica até que as fórmulas implacáveis de Aristóteles proporcionaram um método rápido para o teste e a correção do pensamento.” (DURANT, 2000, p. 76).

Por outro lado, esses mesmos argumentos não são considerados totalmente destituídos de base, e fizeram com que, de certo modo, Aristóteles abandonasse o idealismo platônico e se aproximasse dos sofistas no campo das *práxis*. Isso explica porque alguns autores consideram Aristóteles platônico na teoria e sofista na prática. Sem endossar teses tão radicais, não há, no entanto, como negar que em vários aspectos de sua filosofia prática a verdade está para Aristóteles mais próxima das teses sofistas do que dos platônicos. Isso, no entanto, não quer dizer que a influência platônica não se faça fortemente sentir em seu pensamento (REALE; ANTISERI, 2004).

### 3.2.1 A influência de Platão

Formado na *Academia*, Aristóteles por muito tempo considera-se um platônico. Embora suas posições evoluam em outro sentido, desvinculando-se cada vez mais de algumas das principais teses platônicas, uma forte influência permanece. De fato, desde cedo Aristóteles diverge da teoria platônica dos dois mundos afirmando que a “solução” platônica cria mais dificuldades do que se resolve. Daí a célebre frase: “amigo de Platão, mas mais amigo da verdade” (DURANT, 2000).

Platão concebera a filosofia como reflexão sobre o ser humano, seu destino e o modo como vivia em cidades. Abordou, sobretudo, as grandes ameaças geradas

sobre a corrupção da *pólis*, já visível na Atenas de sua época. A reflexão platônica se constrói em contraponto às teses sofistas que encantam a juventude ateniense com seu brilho e representam, aos olhos de Platão e Sócrates, a grande ameaça à justiça e à lei que sustenta a *pólis*. Para fazer frente ao relativismo sofista, Platão busca uma verdade única, absoluta, eterna e imutável que, se não pode ser encontrada neste mundo marcado pelo movimento, a pluralidade e a mudança, deve ser buscada num outro plano da realidade, o mundo das ideias, dos arquétipos perfeitos de tudo quanto encontramos à nossa volta. Se na Atenas de sua época só encontra corrupção e injustiça, isso não quer dizer que a justiça em si não exista. Se reconhecemos a injustiça e sofremos com ela é porque, de algum modo, somos capazes de alcançar a ideia de justiça, objetiva, eterna, perfeita. (DURANT, 2000; DARIO; ANTISERI, 2004)

Esse confronto é o tema de *A República*, (PLATÃO, 1999) sua obra principal, cujo título, para alguns, seria “Sobre a Justiça”. Nela, a construção do seu pensamento ético responde às teses sofistas que são apresentadas por três personagens: Trasímaco, Glauco e Adimanto.

Trasímaco define a justiça como “bem alheio”, afirmando que o justo nunca se beneficia com a justiça, que mais adiante qualifica como “sublime ingenuidade”. A justiça é “o *interesse do mais forte*” – uma vez que quem faz a lei é quem detém o poder e, portanto, está numa posição de força: “desconheces serem a justiça e o justo um bem alheio, que na realidade consiste na vantagem do mais forte e de quem governa e que é próprio de quem obedece e serve ter prejuízo” (PLATÃO, 1999, p. 19-20).

O pastor só cuida do rebanho visando em última análise devorá-lo. Essa seria a lei natural: o mais forte domina o mais fraco e exerce o comando tendo em vista sua própria conveniência. O que se vê, em toda parte é “o justo por baixo do injusto”. Nas contendas e nos processos, o injusto sempre levará vantagem sobre o justo e “se algum dos dois ocupar um posto de comando, o justo pode contar – ainda que não tenha outro prejuízo – com ficar com seus bens pessoais em má posição, por incúria, e com não ganhar coisa alguma do Estado, por ser justo. E em cima disto, com criar inimizades com parentes e conhecidos, por se recusar servi-los contra a justiça”. Além disso, “aqueles que criticam a injustiça não criticam por recearem cometê-la, mas por temerem sofrê-la. (...) A injustiça quando chega à um certo ponto, é mais potente, mais livre e mais despótica que a justiça” (PLATÃO, 1999, p. 26-27).



Glauco refere-se ao “Anel de Giges”<sup>35</sup> para provar que o ser humano, se não for coagido pela lei, segue seus interesses pessoais acima de quaisquer outros. Teme sofrer injustiça, mas não cometê-la. Se houvesse dois anéis com o mesmo poder e o ser humano justo se apossasse de um deles, em breve estaria cometendo os mesmos crimes que Giges, convencido de sua impunidade. (PLATÃO, 1999).

Já Adimanto questiona qual o verdadeiro benefício da justiça para quem a pratica, alegando que os seres humanos agem de acordo com a lei em vista da reputação, honrarias e presentes. Ninguém deseja a justiça por si mesma, mas apenas em vista das vantagens que dela podem decorrer.

Com efeito, é preciso que eu exponha a tese contrária à que Glauco defendeu, a tese daqueles que elogiam a justiça e censuram a injustiça. Ora, os pais recomendam aos filhos que sejam justos e assim fazem todos os que são responsáveis por almas, elogiando não a justiça em si mesma, mas a reputação que ela acarreta, a fim de que aquele que parece justo consiga, por causa dessa reputação, os cargos, as alianças e todas as outras vantagens que Glauco enumerou como ligadas a uma boa fama. (PLATÃO, 1999, p. 46-47).

Sócrates – principal personagem dos diálogos platônicos e pela boca de quem Platão se expressa – diante destes argumentos, confessa-se incapaz de responder. Propõe então mudar o foco da questão: não analisá-la do nível micro – como se lesse um texto escrito em letras pequenas e distantes – mas no nível macro, projetando o problema da justiça não sobre o indivíduo, mas sobre a cidade. A “justiça é uma relação entre indivíduos, dependendo da organização social” (DURANT, 2000, p. 44).

Logo, numa cidade, a justiça é mais visível e mais fácil de ser examinada. Assim, se quiserdes, começaremos por procurar a natureza da justiça nas cidades; em seguida, procuraremos no indivíduo, para descobrirmos a semelhança da grande justiça com a pequena. (PLATÃO, 1999, p. 53).

A cidade projetada, a partir da qual Platão, pela boca de Sócrates, se propõe a analisar o problema da justiça não é a Atenas concreta, histórica, corrupta, democrática, dividida em facções opostas, conduzida por demagogos. “Em Atenas, especialmente, ‘democracia’ parecia significar o direito dos governantes de governar mal” (BARKER, 1978, p. 101). Não é qualquer outra cidade efetivamente existente,

---

<sup>35</sup> Anel Mágico, encontrado por Giges numa fenda, que tem o poder de, girado no dedo, tornar invisível seu portador. Diz a lenda que Giges, aproveitando-se dos poderes do anel, se acerca do soberano, mata-o, seduz sua mulher e assume o poder.

mas uma utopia: uma cidade que não está em parte alguma, a *ideia* de cidade. As cidades históricas, reais, são apenas um simulacro, uma imagem imperfeita do modelo ideal que deve servir de fio condutor para a análise da questão.

Fora da cidade histórica, fora da matéria e fora do tempo, subsiste a ideia de bem, de justiça, de beleza, etc. Tais ideias, existentes em si mesmas, imutáveis, universais e eternas servem de parâmetro, referência e norma para tudo quanto ocorre de bom, de justo e de belo no mundo sensível. É de olhos nelas que o governante deve dirigir a *pólis*, tal como o piloto guia o navio de olho fixo nas estrelas.

Para Platão a virtude vincula-se ao bom desempenho de uma função: a virtude do olho é ver bem, como a da faca é cortar bem. Cada classe social, determinada em vista da sua função, tem também sua própria virtude. Produtores devem ser temperantes para não se deixar levar pela ambição desmedida, soldados devem ser corajosos, e governantes devem ser sábios, assim como os professores, os mestres.

Desta forma, a justiça é concebida por Platão como distribuição equitativa dos bens: *a cada um o que lhe é devido*. Justiça não é igualdade (veremos o contraponto com *equidade*). A República platônica é fortemente hierarquizada, e cada classe deve ocupar-se apenas em desempenhar suas atribuições próprias, sem ambicionar ocupar posições que não lhe são destinadas e para as quais não tem a necessária aptidão<sup>36</sup>.

Com relação aos sofistas, Platão opera uma dupla inversão: a primeira, na relação entre os planos individual e político, quando propõe mudar o foco da discussão, deixando de lado as vantagens e interesses privados para analisar o plano macro da *pólis* como espaço público. A segunda inversão se dá quando propõe derivar a norma, não da realidade factual – que corrobora a tese de que a justiça é a lei do mais forte – mas do ideal de cidade, do ideal de justiça<sup>37</sup>. Introdz-se um novo plano a partir do qual se justifica a prevalência da norma sobre o fato, assim como da ética sobre a política: a norma não retira sua legitimidade da realidade material, sensível, sócio-histórica, marcada pela instabilidade e pela precariedade, mas transcende esse nível e alcança seu fundamento no plano ideal. Com base nas ideias de *bem, verdade*

---

<sup>36</sup> Aqui não queremos entrar na discussão da “naturalização do ser humano” por Platão. Para este filósofo a escravidão era “justa”, pois o escravo estava onde “deveria estar”; era “justo” ser escravizado. O que pretendemos aqui é acompanhar a evolução do conceito de justiça em Platão e Aristóteles, tanto na ética quanto na política. Aristóteles também vai justificar a escravidão. (cf. SANDRINI, 2011, p.169-172).

<sup>37</sup> Esse ideal não é um ideal subjetivo – que surge da imaginação de Platão – mas uma ideia, um arquétipo, com realidade objetiva, universal, eterna e imutável, que pode ser descoberta por todos aqueles que se libertarem das paixões e se deixarem conduzir pela razão.

e *justiça*, a norma elaborada pelo governante determinará a realidade de modo a aproximá-la tanto quanto possível da utopia. (DURANT, 2000; REALE; ANTISERI, 2004).

Platão acredita na possibilidade de imprimir à cidade uma organização justa, isto é, racional, dando a cada um o que lhe é devido, nem mais nem menos. Através dessa ordenação, considera possível neutralizar os interesses privados, as paixões desenfreadas, a ambição sem medida calcadas no individualismo, fazendo com que desde cedo os seres humanos fossem formados segundo regras estritas e implantando um sistema através do qual apenas os mais sábios e justos<sup>38</sup> possam alcançar o poder e o governo da cidade.

Aristóteles afasta-se de Platão ao tentar compreender a ética a partir da realidade social e histórica. Não busca a ciência sobre o *ideal* de cidade, mas saber o que impede ou favorece a realização concreta da cidade justa, aquela que permitiria aos seres humanos serem felizes.

### 3.2.2 Do ideal ao Real

Aristóteles ao prosseguir a reflexão iniciada por Sócrates – na boca de Platão - em torno da questão da justiça, imprime ao seu pensamento uma orientação diversa.

Não vê nenhuma utilidade em determinar o que seja a *cidade ideal* para a partir daí chegar à definição da justiça. Aristóteles, por rejeitar a teoria das ideias, que serve de fundamento às teorias platônicas, vê-se obrigado a buscar um outro ponto de partida.

No Livro VII da *República*, Platão (1999) descreve a situação dos seres humanos, por meio do Mito da Caverna, como prisioneiros impossibilitados de enxergar a entrada da caverna, através da qual a luz do fogo projeta a sombra sobre os verdadeiros objetos na parede interior, a única visível para os homens. As sombras projetadas são a única realidade que conhecem, mantendo-os prisioneiros da ilusão e só a filosofia traz-lhe libertação conduzindo-os para a luz do sol, onde finalmente enxergam as coisas em sua verdade.

Recorrendo a metáfora platônica, diríamos que, enquanto para Platão a solução está em conseguir evadir-se da caverna saindo à luz do sol para poder então

---

<sup>38</sup> Para Platão era claro quem eram esses “sábios e justos”: os Filósofos.

contemplar a verdade, para Aristóteles trata-se antes de lançar luz no interior da própria caverna onde, afinal, os seres humanos se encontram e passam sua existência, mesmo porque não há caverna de onde possam sair. É absolutamente necessário compreender este mundo – o único a que temos acesso – para nele poder não apenas sobreviver, mas viver de uma forma digna, justa e feliz.

É inegável a existência neste mundo de uma *ordem natural* que orienta todo o ser à sua própria perfeição. Ordem finalista que visa, por si mesma, ao bem, isto é: a tendência natural de cada ser para a perfeição. Segundo essa ordem, cada ser, buscando sua autorrealização, colabora para que o todo se complete. Os múltiplos e diferentes bens convergem para um Bem supremo, a perfeição do todo. Essa ordem torna possível o conhecimento científico que, partindo de premissas axiomáticas, demonstra com rigor as conclusões a que chega. Se, no âmbito da natureza, onde o encadeamento de efeitos e causas é determinado por leis universais e eternas, é possível alcançar a ciência rigorosa, o mesmo não ocorre no mundo dos seres humanos. (MOLINARO, 2002).

Não porque essa ordem finalista aí esteja ausente. Muito pelo contrário, pois na visão do todo, ultrapassando os limites de tempo e espaço, vemos que ela está presente como uma tensão permanente em direção ao bem, à autorrealização e à plenitude. Só que, ao contrário do que ocorre na natureza, a tendência a realizar o potencial imanente não passa ao ato de forma determinada, automática ou espontânea. No mundo do ser humano, nem sempre as mesmas causas produzem os mesmos efeitos. Entre o *bem* conhecido pela inteligência e a ação que o realiza no plano concreto é necessário e indispensável o desejo, que é o verdadeiro motor dos atos humanos.

No plano da *physis* ou das potências irracionais, se não houver obstáculos exteriores, a tendência natural à perfeição se realiza espontaneamente. Ao encontrar as condições propícias, a semente tende por si só a germinar, tal como o fogo aquece e o sol ilumina. Quando passamos ao plano do ser humano, ou do que há de propriamente humano no homem – suas potências racionais – essa autorrealização não se dá sem a intervenção do desejo, da deliberação e da escolha. Não é espontânea. Sobretudo porque as potências racionais podem efetivar-se em formas opostas: o fogo pode apenas aquecer, mas o médico tem o poder de curar tanto quanto tem o poder de matar. Cura e morte são suas possibilidades que estão predispostas pela arte do médico. Cabe-lhe decidir e escolher um dos opostos, em

função de seu desejo, iluminado pela racionalidade. “Aristóteles abre espaço para a historicidade, na sua concepção de ciência prática, no momento em que considera que o bem não pode ser determinado *a priori*, sem referência ao contexto histórico-social”. (SILVEIRA, 2001, p. 121). “Porque não é completamente destituído de fundamento determinar o que se supõe ser o bem e a felicidade a partir das formas de viver a vida.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 21).

### 3.2.3 O espaço da ética, espaço da liberdade

O mundo, este nosso mundo, é um composto de matéria caótica e desordenada que adquire uma “forma” determinada. É neste espaço habitado pelo ser humano que se move o pensamento ético de Aristóteles. Tem em vista o “bem propriamente humano”, aquele que está efetivamente ao alcance dos homens concretos – *sua felicidade*. Esse bem ao alcance dos seres humanos tem de lhes ser proporcional: está limitado à radical finitude do ser humano, ser mortal e sujeito a tantas vicissitudes que pode ser dito “escravo sob tantos aspectos”. Aristóteles,

à medida que ele evoluía e que moços se reuniam em grande número à sua volta para serem instruídos e formados, sua mente passava cada vez mais dos detalhes da ciência para o problemas maiores e mais vagos da conduta e do caráter. Passou a perceber mais claramente que, acima de todas as questões do mundo físico, pairava a questão das questões: qual a melhor vida? Qual o bem supremo da vida? O que é virtude? Como vamos encontrar felicidade e satisfação? (DURANT, 2000, p. 90).

#### E nas palavras do próprio filósofo

Uma vez que parece haver uma multiplicidade de fins, escolhemos alguns deles em vista de um outro fim, tal como a riqueza, a flauta e, em geral, os instrumentos. É evidente, então, que nem todos os fins atingem uma completude absoluta. (...) Nós entendemos que aquele fim que é perseguido por si próprio é mais completo do que o que é perseguido como meio em vista de um outro. (...) Um fim deste gênero parece ser, em absoluto, a felicidade. De fato, nós escolhemos sempre a felicidade por causa dela mesma, e nunca em vista de um outro fim para além dela. Escolhemos também a honra e o prazer, o poder da compreensão e toda a excelência. Em primeiro lugar, em vista de si próprios (isto é, não escolhemos cada um desses fins por causa de nada que daí possa resultar); em segundo lugar, em vista da própria felicidade, porque supomos que, uma vez obtida, seremos felizes. Mas ninguém escolhe a felicidade em vista daqueles fins, nem, em geral, em vista de qualquer outro fim, seja ele qual for. (ARISTÓTELES, 2009, p. 25-26).

O espaço que se abre à investigação da ética é o espaço do humano – espaço em que a ordem se manifesta misturada ao caos, à desordem, à indeterminação e ao acaso. Espaço que a *matéria* ganha, por certo tempo, determinações impostas pela forma, possibilitando desta forma a geração dos “compostos”. Lugar onde se defrontam necessidade e contingência, racionalidade e acaso; lugar do tempo que tanto constrói, mas também, espaço de ação, da criação, da arte e da deliberação humanas. Só por lidar com um mundo inacabado em si mesmo, pode o ser humano atuar efetivamente sobre ele como um *parceiro*.

Esse espaço se caracteriza pelo distanciamento. Distanciamento entre o ideal e o real, entre “o que era para ser” (*to ti em einaí*) e “o que efetivamente é” (*ti estí*). Espaço de privação e carência, onde as coisas não atingiram sua plena maturação e acabamento e onde a forma nunca consegue manifestar-se em plenitude a partir da base material que a sustenta. Com a sua ação e decisão, o ser humano age sobre as potencialidades irrealizadas colaborando para o advento da plenitude do que está destinado a ser. Aristóteles discorda de Platão no que se refere ao mundo das ideias separadas, puras formas existentes por si mesmas, imutáveis e eternas. As ideias platônicas dão lugar a forma constitutiva do ente composto, que só se torna manifesta a partir da matéria da qual se apropria. A forma “casa” como a forma “justo” não existem separadas das casas reais ou dos atos, leis e sentenças justas.

No entanto, há um caminho, um guia que leva à excelência, que pode poupar muitos desvios e demoras: é o caminho do meio, o meio-termo justo. As qualidades do caráter podem ser dispostas em tríades, em cada uma das quais a primeira e a última qualidades serão extremos e vícios, e a qualidade do meio, uma virtude ou uma excelência. Assim, entre a covardia e o arrojo, está a coragem; entre a avareza e a extravagância, a liberalidade; entre a indolência e ganância está a ambição; entre a humildade e o orgulho, está a modéstia; entre o segredo e a loquacidade, a honestidade; entre a casmurria e a palhaçada, o bom humor; entre a belicosidade e a bajulação, a amizade; entre a indecisão de Hamlet e a impulsividade de Dom Quixote, o autocontrole. O “certo”, então, na ética ou na conduta, não é diferente do “certo” na matemática ou na engenharia; significa correto, próprio, que funciona melhor para dar o melhor resultado. (DURANT, 2000, p. 91).

A carência e privação (*steressís*) que encontramos em toda a parte à nossa volta são explicadas por Aristóteles em virtude do afastamento existente entre o nosso mundo e o Motor que tudo move no Universo. E aí a matéria, força caótica, pura

*dynamis*, tende a escapar ao domínio da forma e voltar à indeterminação causando a corrupção do ente composto e impedindo a permanência imutável da ordem.

A existência de uma ordem imutável é inquestionável; os movimentos celestes, o alternar das estações, o ciclo das gerações repetindo-se ano após ano demonstram a existência dessa ordem que pode ser conhecida e prevista por meio do conhecimento científico. O crescimento e evolução do ser humano que passa de criança dependente a adulto de si próprio; a evolução das sociedades com suas fases bem definidas, passando da família ao clã, deste às vilas, e posteriormente à organização da *pólis*, apontariam, segundo Aristóteles, para a emergência da ordem no mundo do ser humano, apesar de todas as suas falhas.

Pois é evidente que essa ordem previsível e perfeita falha em muitos pontos. A todo momento os fatos contrariam nossas previsões e os efeitos, por um estranho fenômeno, já não acompanham as causas, como esperado e previsto. Nesse mundo de incerteza, em que a ordem manifesta-se mais como esboço e projeto, o ser humano deve construir para si um mundo em que a felicidade é possível, onde aí ele se descobre livre. No entanto, se a indeterminação e a imperfeição são condição da própria liberdade, por outro lado são também um obstáculo: sem conseguir prever, fica difícil para o ser humano decidir. Entre as múltiplas possibilidades abertas pelo inacabamento do mundo, é difícil prever a decisão acertada. O que é condição de possibilidade é também o limite.

O meio-termo justo, entretanto, não é, como a média matemática, uma média exata de dois extremos que podem ser calculados com precisão; flutua com as circunstâncias colaterais de cada situação e só se revela à razão madura e flexível. A virtude é uma arte obtida com o treinamento e o hábito: não agimos corretamente porque temos virtude, mas a temos porque agimos corretamente. (DURANT, 2000, p. 91).

Pois, “essa qualidade de excelência apenas é adquirida se quem agir nessa conformidade existir de acordo com essa disposição do caráter constituído em si permanentemente.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 45).

O mundo inacabado em que vivemos, espaço da ética, é também espaço da produção de significados. O ser humano não só age sobre o mundo e interage com os demais como produz o mundo à sua volta. Saber o que é e o que pode vir a ser; antecipar as oportunidades e os efeitos; escolher, entre as ações possíveis, a melhor, são dimensões inerentes ao ser humano, que implicam necessariamente a presença

e a troca com os outros, com a comunidade, com a *pólis*; a conversa com os iguais, a análise das diferentes perspectivas.

No entanto, Aristóteles diz que o modo de vida dos humanos consiste mais propriamente na ação e refere-se, aí, não à simples capacidade de praticar atos (*práxis*), mas àquelas ações que trazem a marca do humano (*tá pragmata*) – ação ética. Ação que estabelece um laço entre os seres humanos. O privilégio da *práxis* é afirmado diante da *technê*, o saber fazer (*Know how*) ou saber “técnico” que dirige a produção. A *práxis* requer homens livres e desenvolve neles o que tem de mais propriamente humano. A *technê* pode ser aprendida por escravos e bárbaros.

A produção da *technê* orienta-se para um objetivo exterior ao agente, o produto. Segue normas fixas e um encadeamento previsível de ações. É um processo linear que articula os efeitos às causas e que permanece indiferente ao tempo, ao espaço e às circunstâncias características de uma dada sociedade. Por isso mesmo pode ser facilmente ensinada e transmitida, graças ao treinamento e ao conhecimento das leis, normas e medidas que determinam tal produto e articulam efeitos e causas. Os conceitos e as etapas devem ser claramente definidos e os processos reversíveis; as capacidades requeridas do produtor podem ser estabelecidas com clareza. A *technê* permanece à margem do contexto histórico-cultural. A mesma técnica de produção pode ser transposta de um país a outro, de uma cultura a outra sem que tenha de sofrer, por isso, alterações. Por isso mesmo os escravos e os bárbaros podem ser excelentes quanto à *technê*. Basta que sejam treinados.

Aristóteles afirma que a *technê* “imita” a natureza; imita-a enquanto produz um movimento que faz algo surgir (função arquitetônica). Imita ainda no sentido de que é capaz de corrigir as falhas encontradas no movimento natural (função terapêutica). Difere, pois, o movimento que produz é descontínuo e esgota-se na obra produzida: “não se constrói a casa já construída”. (ARISTÓTELES, 1982, p. 8). Para ser eficaz, a *technê* deve excluir o imprevisível e acidental. Tudo aquilo que foge ao controle do ser humano deve ser neutralizado.

Dirigir a *práxis* é muito mais complexo: não há receitas. A sabedoria prática, conquistada com a maturidade, dificilmente se deixa transmitir. Não é um processo cumulativo. Cada indivíduo e cada comunidade deve reaprender e, de certo modo, reinventar sua *práxis*, respondendo ao contexto presente, ao jogo de interesses e forças, aos atores em cena.



A *práxis* é compreendida como a ação dos seres humanos em relação uns aos outros no trato de suas questões e de suas “coisas”. A *pólis* é uma empresa humana, é o polo (*pólos*), centro de gravitação dos interesses dos humanos, seres livres que, nesta condição, têm como dever ocupar-se dos seus interesses (os primeiros filósofos da natureza foram por isso mesmo ridicularizados, por ocupar-se de “manigâncias” que nada tinham a ver com os interesses da sociedade política).

A *práxis* desenvolve no ser humano suas disposições (*hexis*) a partir de suas potencialidades naturais, inatas. É um fim em si mesma, pois, por meio dela, o humano exercita aquilo que tem de mais humano: sua capacidade de pensar, de deliberar, de lidar com os outros e de decidir como deve ser ordenado seu próprio mundo. Agindo conforme a razão, em conjunto com os seus iguais no interior da *pólis*, o ser humano se liberta e se humaniza; chega a ser ele mesmo; deixa de ser mero esboço e promessa para florescer em sua especificidade e grandeza.

O que dirige a *práxis* mais que o saber “certo” ou a ciência teórica é o *ethos* – o costume, a tradição, os valores cultuados em dada sociedade, o caráter forjado no jogo das relações interpessoais em que as influências se cruzam e os referenciais se multiplicam. Esse jogo intenso de relações e trocas torna os humanos solidários. O laço firme da *philía* solda entre eles um destino compartilhado: quer queiram, quer não. A *práxis* dirigida pelo *ethos* move-se no campo das ambiguidades. Não se coloca numa linha de continuidade com o conhecimento científico: é de outra ordem. Pertencem ao âmbito que os antigos gregos denominavam como *doxa* – a opinião vigente, a “cultura” de determinado grupo, sua ideologia, como diríamos hoje. Não obedece a receitas ou códigos, pois deve amoldar-se à situação concreta; não é linear como a *technê*. Lida com um jogo complexo de fatores tanto educacionais, sociopolíticos e econômicos quanto subjetivos e psicológicos.

Como seu processo não é cumulativo, cada ser humano deve refazer, com os outros e por conta própria, seu aprendizado no campo da *práxis*. Isto explica porque ainda há tanta discussão no campo da ética e da moral. Os mesmos vícios, as mesmas desordens, as mesmas questões continuam a desafiar os seres humanos hoje como na Antiguidade Clássica. Explica também o descompasso entre ética e política. Evoluído em termos de técnica, cujo progresso é incontestável, no plano da ética o aprendizado individual – e coletivo – deve ser retomado a cada passo, por cada ser humano refazendo cada experiência já mil vezes vivida.

Soluções técnicas permitem superar definitivamente certos problemas. Para avaliar a *technê*, olhamos para o produto, se quisermos avaliar a *práxis*, devemos olhar para os próprios atores desta *práxis*: tornaram-se melhores? Mais capazes? Mais realizados e orgulhosos de si? Mais completos? Mais felizes? Pois é a *práxis*, segundo ARENDT (2013), que determina *quem* somos.

Se a *technê* é previsível e determinada, a *práxis*, enquanto modo como os seres humanos lidam com “suas coisas” (*tá pragmata*), permanece imprevisível e ambígua. Se a *technê/poiésis* pertence ao terreno da objetividade, da univocidade dos conceitos definidos e claros, a *práxis* se move no terreno da ambiguidade, da subjetividade, da individualidade. A *technê* nos ensina *como fazer*; o *ethos* nos indica como agir perante os outros; *como agir da melhor maneira*, para sermos felizes. A *technê* traz consigo a promessa de conforto, a solução de problemas. A *práxis* orientada pela virtude traz consigo a promessa da *felicidade*, embora apenas daquela felicidade ao alcance dos seres humanos. Portanto, a *ética* e a *moral* não se enquadram no âmbito da *technê*, mas no da *virtude* e da *práxis*.

### 3.3 UMA NOVA METODOLOGIA

No início da *Ética a Nicômaco*<sup>39</sup> (2009), Aristóteles reconhece que, neste campo da *práxis*, não se pode esperar o mesmo rigor e a mesma metodologia da *technê*. Não só porque o ser humano é, ao mesmo tempo, sujeito e o objeto destes estudos, mas também porque encontramos aí tal variedade, que se torna difícil estabelecer leis e princípios universais que valham sem mais em todo tempo e lugar<sup>40</sup>.

A dialética<sup>41</sup> combina-se com a observação empírica. Discutir ideias e conceitos, buscando torná-las mais claras e rigorosas, não é suficiente. É preciso que tais ideias reflitam a realidade concreta, histórica, plural. Afinal, a finalidade da ética

<sup>39</sup> Além desta, temos duas outras Éticas – a *Ética a Eudemo* e a chamada *Grande Moral* (cuja autenticidade é motivo de discussões entre os especialistas).

<sup>40</sup> Veremos mais a frente que Kant refuta essa ideia com seu *imperativo categórico*.

<sup>41</sup> Dialética provém de *diá* (dois) *logos* (discursos): é o método, julgado menor por Aristóteles, por apenas tangenciar a verdade. Permite-nos uma aproximação da verdade mediante o confronto e opiniões opostas, o que permite aprofundá-las e revelar-lhes as contradições, ou insuficiências. Aristóteles, em sua *lógica*, propõe um novo método, analítico-dedutivo, que parte de verdades axiomáticas e delas deduz as conclusões necessárias. No entanto, esse método só se aplica ao âmbito do necessário, portanto, não ao campo da *práxis*.

não é teórica (discutir o que é virtude ou a justiça), mas prática (saber como agir de forma justa e virtuosa).

Um tal saber poderá ser compreendido suficientemente, se se ganhar toda a transparência que a matéria em análise permitir. É que, de fato, não tem de se procurar um mesmo grau de rigor para todas as áreas científicas, tão pouco para todas as perícias. As manifestações de nobreza e o sentido de justiça nas ações humanas, sentidos visados pela perícia política, envolvem uma grande diferença de opinião e muita margem para erro, tanto que parecem existir apenas por convenção e não por natureza. Uma mesma margem de erro parece envolver o que se possa entender por <<coisas boas>>, por delas poderem resultar perdas e danos para muitos. É que muitos houve já que se perderam por causa da riqueza, outros ainda por causa da coragem que quiseram exhibir. Damo-nos, portanto, por satisfeitos se, ao tratarmos destes assuntos, a partir de pressupostos que admitem margem de erro, indicarmos a verdade *grosso modo*, segundo uma sua caracterização apenas nos traços essenciais. Pois, para o que acontece apenas o mais das vezes, com pressupostos compreendidos apenas *grosso modo* e segundo uma sua caracterização nos seus traços essenciais, basta que as conclusões a que chegarmos tenham o mesmo grau de rigor. Do mesmo modo, é preciso pedir que cada uma das coisas tratadas seja aceite a partir dessa mesma base de entendimento. (ARISTÓTELES, 2009, p. 19).

No plano da *práxis* lidamos com a *doxa* (a opinião vigente), que nunca alcançara o rigor das verdades necessárias sendo apenas provável. A confrontação das opiniões diversas, por meio do processo dialético, será a principal ferramenta que possibilitará a “purificação” das opiniões desmascarando as que não se sustentam diante de argumentos contrários e não passam de palavras vazias. As opiniões que resistem ao processo dialético são as que mais se aproximam da verdade, embora nunca seja possível demonstrar cabalmente sua veracidade. De premissas prováveis, só podemos extrair conclusões igualmente prováveis.

Responde assim ao idealismo platônico do qual se afasta, (*amigo de Platão, mas mais amigo da verdade*):

Talvez fosse melhor examinar o sentido do bem universal e passar em revista as dificuldades levantadas acerca do modo como ele é enunciado, ainda que uma tal tarefa nos seja penosa, porque aqueles que introduziram as <<ideias>> são nossos amigos. E, contudo, parece ser melhor, até talvez um dever, que pela salvação da verdade se destruam os laços que temos com os que nos estão próximos, sobretudo se formos filósofos. Sendo ambos queridos para nós, é mais de acordo com a lei divina preferir a verdade. (*idem*, p. 22).

Aristóteles critica a concepção de um Bem absoluto, ideal, existente em si. Preocupa-se antes com o *agir bem*; ou seja, com o bem que os atos, decisões e discursos humanos procuram e podem realizar e que, por sua vez, repercutem sobre a personalidade do próprio agente, construindo assim o seu caráter, pois

[...] o objetivo final desta investigação não é constituir um saber teórico, mas agir. [...] A deficiência não se constitui pelo tempo, mas por se viver exposto às paixões e se deixar ir atrás de cada uma delas, porque para pessoas desta natureza este saber não tem qualquer proveito, tal como não o terá para os que não têm domínio de si. Mas saber destas coisas trará uma grande vantagem para aqueles que fazem os seus desejos orientarem-se num determinado sentido e agem nessa conformidade. (*idem*, p. 19-20).

Nesta obra sobre a “ciência da ética” não interessa a Aristóteles apenas a teoria. Não o move a simples curiosidade, mas antes a necessidade de deliberar e escolher a melhor forma de organização e do agir humanos na *pólis*, pois

agora, que explicamos bem tudo quanto se refere à teoria do nosso assunto, devemos desenvolver-lhe a parte prática. Todos os assuntos desse tipo permitem integral liberdade à teoria, porém prendem a prática à obrigatoriedade. (ARISTÓTELES, 2003, p. 29).

Um pressuposto, no entanto, é claramente assumido por Aristóteles: todas as formas de agir humanos devem estar a serviço do interesse comum, da comunidade, sendo o agir humano movido por interesses particulares uma forma de degradação da própria personalidade e da sociedade. Esse serviço ao bem comum, coincide, em última análise, com a *justiça*: “O bem é o fim de toda ciência ou arte; o maior bem é o fim da política, que supera todos os outros. O bem político é a justiça, da qual é inseparável o interesse comum.” (*idem*, p. 162).

### 3.3.1 Ethos

Ao designar a ciência do *ethos*, ética, Aristóteles vale-se de um trocadilho, pois, em grego, existem duas palavras, dois conceitos que se escrevem de forma diferente, embora tenham o mesmo som, diferença que desaparece na transliteração, uma vez que a vogal “e” substitui duas vogais gregas. (BOFF, 2003; MOSER, 2005).

Num primeiro sentido, por *ethos* (com a letra grega *eta*) é compreendido o caráter: o conjunto de disposições adquiridas ao longo da existência; o modo habitual

de agir que determina “quem” nós somos. Pode também ser usado no sentido de temperamento, de conjunto de disponibilidade inatas: o modo de proceder característico de cada espécie. Neste sentido, é até possível falar de um *ethos* nos animais.

No segundo sentido, *ethos* (com a letra grega *êpsilon*) designa o conjunto de tradições costumes e valores vigentes num dado grupo social. Padrões, referências, modos de agir característicos de determinado povo: por exemplo, os espartanos são “lacônicos”<sup>42</sup> enquanto os atenienses adoram as disputas verbais.

Ora, Aristóteles nos mostra que os dois sentidos estão articulados, pois o caráter dos indivíduos se forma a partir de sua “exposição” aos costumes, tradições e valores de seu grupo social. Por isso, numa única ciência, a ética, engloba a formação do caráter e o papel dos costumes. “Recolhendo estes significados etimológicos básicos se chega a perceber que o *ethos* aponta para um modo próprio de ser e de viver onde se “abriga” o humano.” (MOSER, 2005).

O *ethos* (costume) nos leva a estruturar as nossas *hexis*, e com isso forma nosso caráter (*ethos*): *hexis* são os hábitos não simplesmente mecânicos e inconscientes, mas assumidos como forma de vida e comportamento preferido por nós. Nossas posturas (*hexis*) representam o que temos de próprio, aquilo que fazemos de nós mesmos, o modo como nos apropriamos de nós mesmos e determinam quem somos. Elas resultam de uma adesão consciente e voluntária a um *ethos* (LIMA VAZ, 1988).

A introjeção do *ethos* (costume) para a formação do caráter é por sua vez condicionado pelo *aidos*, o pudor, o sentimento de estar diante do olhar do outro. Os seres humanos servem de espelho uns para os outros e é a partir deste jogo de espelhos que conquistam sua própria identidade.<sup>43</sup> O indivíduo não se forma isolado dos demais, mas na interação, na relação com os outros.

O *ethos* tem como objetivo orientar e dirigir os atos dos humanos, seu comportamento, de forma correta: não apenas dirigir a *práxis*, mas transformá-la numa *eupraxia*. As ações que se orientam pelo *ethos*, por sua vez, o confirmam: há uma circularidade por meio do qual o *ethos* se fortalece a cada volta. Ele age sobre o

<sup>42</sup> Lacedemônia, que originou o termo lacônico, era o nome da região em que se situava Esparta.

<sup>43</sup> Aristóteles assinala que o pudor é elogiável num jovem ou numa criança – é por esse sentimento que vão querer corresponder ao que deles se espera. Mas é condenável se dirige os atos de um adulto, que deve ter como referência não mais o olhar do outro, mas sua própria autonomia.

agente e leva os múltiplos atores a interagirem: o corajoso é o ser humano que age com coragem; agir corajosamente forja o caráter corajoso; cada ato de coragem serve de referencial e exemplo para os demais. Sinto-me pressionado pelo olhar dos outros a agir corajosamente quando a coragem é um valor na comunidade em que vivo.

A *práxis* dirigida e determinada pelo *ethos* constrói a cidade; por ela os seus agentes se reconhecem como cidadãos. Esse reconhecimento estabelece entre eles o laço sólido da *phília*, esse sentimento de solidariedade que resulta da consciência de participar de um destino comum, e que é, para Aristóteles, o coroamento da virtude.

O *ethos* não pertence ao passado, embora precise de tempo para consolidar-se. Ele é sempre contemporâneo, presente, inspirador de atos e decisões perante os desafios do futuro. Introjetado no caráter, dirige o comportamento livre do ser humano. Sustenta sua autonomia, leva-o à maturidade: “Assim o homem, livre e educado, se comportará como lei para si mesmo” (ARISTÓTELES, 2003, p. 120).

### 3.3.2 A virtude

É a partir deste quadro geral que podemos compreender a concepção aristotélica de *virtude* e, com ela, a de *justiça*, pois o que sobretudo interessa é a virtude do cidadão. E a cidade justa dependerá de cidadãos virtuosos.

Sobre o que é virtude para o Estagirita é preciso em primeiro lugar distinguir dois tipos de virtude, relativas às partes de que a alma do ser humano é composta.

Aristóteles recusa o dualismo platônico. A alma não é um ser à parte, prisioneira do corpo por uma finalidade – ela é antes a forma do ser humano – portanto o que confere e preserva a unidade. No entanto, podemos distinguir nesta alma uma pluralidade de funções; a cada função corresponderá um tipo de virtude: à parte racional da alma, aquela que possui o *logos*, corresponderão as virtudes intelectuais – *sabedoria* e *prudência*. À parte que não dispõe da razão nem é informada pela racionalidade, mas pode deixar-se dirigir e dominar por ela, correspondem as *virtudes morais*. As virtudes morais seriam o resultado da forma conferida às paixões. Enquanto estas definem tudo aquilo que “sofremos”, ou seja, nossa vulnerabilidade (o *pathos*), as virtudes, que constituem o nosso caráter (*ethos*), nos levam a reagir de uma forma ou de outra aos desejos, afetos e emoções. Resultam de uma conquista do ser humano sobre si mesmo, uma superação de sua fraqueza congênita, da

possibilidade de suspender o desejo e de reorientá-lo. “Os hábitos bons são as *virtudes* e os maus, os *vícios*.” (SANDRINI, 2011, p. 165).

Sendo a excelência dupla, como disposição teórica [do pensamento compreensivo] e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a maior parte da sua formação e desenvolvimento, por isso que requer experiência e tempo; a disposição permanente do caráter resulta, antes, de um processo de habituação, de onde até terá recebido o seu nome, <<hábito>>, embora se tenha desviado um pouco de sua forma original. Daqui resulta evidente que nenhuma das excelências éticas nasce conosco por natureza. Nenhum dos entes que existem a partir da natureza pode ser habituado a existir de outra maneira. [...] Ninguém poderá habituá-lo a tender naturalmente para baixo. Nada do que é constituído naturalmente de uma determinada maneira poderá ser habituado a ser de outra maneira. As excelências, então, não se geram em nós nem por natureza, nem contra a natureza, mas por sermos constituídos de tal modo que podemos, através de um processo de habituação, acolhê-las e aperfeiçoá-las. (ARISTÓTELES, 2009, p. 40).

A terceira função da alma refere-se a vida vegetativa, que não está sujeita à decisão e é impermeável ao *logos*. Por isso mesmo, não pertence à esfera moral. O ser humano não é bom nem mau por natureza<sup>44</sup> – é o que é: portador de certo número de potencialidades inatas que podem ser desenvolvidas tanto no sentido negativo como no positivo.

A virtude, sobretudo a virtude moral, é uma qualidade do caráter e liga-se à ação. É definida por Aristóteles como o meio termo entre os extremos opostos de uma paixão.

A excelência é, portanto, uma disposição de caráter escolhida antecipadamente. Ela está situada no meio e é definida relativamente a nós pelo sentido orientador, princípio segundo o qual também o sensato a definirá para si próprio. A situação do meio existe entre duas perversões: a do excesso e a do defeito. Demais, é relativamente ao meio que as perversões ficam aquém ou vão além do que é devido tanto nas afecções como nas ações; e a excelência encontra e colhe o meio. É por isso que a excelência é a posição intermédia, mas de acordo com o bem supremo e a extremidade do que é bom. O bem é uma posição extrema, de acordo com a sua própria essência e de acordo com o princípio que compreende o que desde sempre era já o seu ser. (*idem*, p. 49).

---

<sup>44</sup> Teses defendidas por Rousseau – “homem bom por natureza” - e por Hobbes – “o homem é o lobo do próprio homem”.

O ser humano prudente determina a medida da virtude. Ora, a prudência é uma virtude que se liga à inteligência, e à sua capacidade de antecipar o futuro. Portanto, virtudes morais e virtudes intelectuais não constituem departamentos estanques, mas se sustentam mutuamente.

A excelência é uma certa qualidade do que é do meio, uma vez que tem a aptidão de o atingir. Demais, o errar é de muitos modos (o mal faz parte do que é ilimitável, tal como o imaginam os pitagóricos, e o bem do que é limitado); acertar é de uma única maneira (por isso uma possibilidade é fácil e a outra, difícil: é fácil não atingir o alvo, difícil é atingi-lo). (*idem*, p. 48-49).

Pois o caminho da virtude é um só. Isso explica a dificuldade de agirmos da melhor forma em todas as situações. Esse “justo meio” que caracteriza a virtude moral não é sempre idêntico – muda conforme as circunstâncias e aquilo que em dado momento poderia representar um gesto de coragem, em outro seria temeridade. A medida certa não se deixa, infelizmente, determinar de maneira universal e unívoca, mas tem de ser encontrada por cada um diante da situação concreta que se defronta.

As virtudes morais ou éticas são definidas como hábitos (*hexis*). Trata-se de disposições para agir de determinada forma, desenvolvidas pelo próprio ser humano a partir de suas potencialidades inatas. O ser humano não nasce pronto; suas potencialidades não passam automaticamente ao ato como as potências dos entes da natureza. Tal como os atletas não nascem prontos e precisam exercitar-se para desenvolver suas capacidades inatas, o virtuoso desenvolve a virtude praticando-a, pois, “os hábitos podem ser bons ou maus, pois são perfeições ou imperfeições das potências, que se adquirem livremente com o exercício.” (SANDRINI, 2011, p. 165-166).

Vimos que, ao definir o que sejam as virtudes morais – aquelas que dizem respeito aos nossos afetos, apetites e às paixões que nos tornam tão vulneráveis à ação dos outros -, Aristóteles não prescinde do elemento racional. Se nossos afetos não são racionais em si mesmos, isso não significa que não devam ser racionalmente orientados ou controlados. O comportamento virtuoso é, portanto, exclusivo do *animal racional*, sua marca distintiva. Isso também significa que o dualismo alma/corpo,



razão/paixão não é, de modo algum, insuperável: as ações e decisões não são atribuídas ao corpo ou à alma, mas ao ser humano<sup>45</sup>.

Por outro, já o agir, e, na verdade, o agir bem, é um fim em si mesmo, e a intenção é o princípio da mudança específica que vai na sua direção. Por isso, a decisão é uma compreensão intencional ou uma intenção compreensiva. Neste sentido, o princípio (da ação) é o Humano. (ARISTÓTELES, 2009, p. 130).

A virtude busca estabelecer um equilíbrio entre a esfera do *pathos* (de tudo aquilo que “sofremos”) e do *logos*. Inútil ignorar ou pretender reprimir os afetos, as emoções e os impulsos e imaginar que nossas ações e decisões não sejam em nada determinadas por eles; mas também não podemos, sob pena de perder nossa face humana, abrir mão de nossa capacidade de deliberação, escolha e decisão, que muitas vezes nos levam a dizer um não aos impulsos e apetites.

### 3.3.3 A temperança (*sophrosyne*)

A temperança (tal como a coragem) sustenta outras virtudes. Assim como, sem coragem, não há como resistir às pressões e manter-se no caminho “reto”, obedecendo às diretrizes do *ortho logos* (reta razão)<sup>46</sup>, sem temperança – a capacidade de conter o *pathos* – não há como falar em virtude.

A temperança é uma virtude, mas, mais que isso, é uma condição e um meio para o desenvolvimento de outras virtudes. Ao contrário de Platão, Aristóteles não vê contradição entre razão e paixão. Afasta-se como em outros pontos, do dualismo platônico por uma visão integrada e unitária do ser humano, embora perceba o conflito muitas vezes presente nele. Virtude não é apatia nem a repressão pura e simples das paixões, que contradiz a natureza e não conduz a harmonia essencial para que o ser humano possa ser feliz. A paixão é matéria da virtude sendo esta a “justa medida” daquela, que se afasta tanto da falta como do excesso.

*Pathos*, normalmente traduzido por “paixão”, não se refere apenas à paixão amorosa, mas tem o sentido mais amplo: é a possibilidade de sermos atingidos, de sofrermos a ação do outro e de impulsos incontrolados que brotam de nós mesmos.

<sup>45</sup> “...o Humano é o criador das suas ações, tal como é o progenitor dos seus filhos.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 66).

<sup>46</sup> Aristóteles utiliza tal expressão em diversas passagens, referindo-se à função prática da razão: dirigir a ação em vista de um fim, escolhendo para tal os melhores caminhos.

Indica nossa passividade, nossa vulnerabilidade, nossa incapacidade de controlar tudo o que nos atinge e nos abala. (ARISTÓTELES, 2000).

O *pathos* é em si mesmo sem lei e sem norma. Se nossa ação segue os impulsos das paixões, não é uma verdadeira “ação”, mas limita-se a uma reação incontrolada. Aristóteles compara aqueles que têm seu comportamento totalmente subordinado ao *pathos* a “camaleões” que mudam de aspecto (ou de personalidade) conforme as circunstâncias. Por isso o *pathos* requer o *ethos*, para que o sujeito conquiste sua própria identidade, seja reconhecido como “alguém” com quem se pode contar.

Como se dá essa autoconstrução do *ethos* a partir do *pathos*? Como reverter a passividade e o sofrimento em ação e decisão? Como superar os impulsos passionais e dirigir-se pela deliberação e decisão?

O ser humano como ser da natureza é também um ser composto, dividido, imperfeito. Mas, se para Platão a natureza (física) era um fardo a ser suportado pelo ser humano e do qual ele se libertaria pela Filosofia, para Aristóteles, ela é condição de possibilidade (e como tal, também limite) para sermos quem somos. É ela que nos faz mortais; mas não há como negar sua importância e valor. Não somos almas prisioneiras de corpos: somos um todo unitário, embora composto, e por isso, sujeito a conflitos e tensões: essa é nossa natureza. Cabe-nos desenvolver o que tem de melhor. A virtude é uma conquista; é um hábito, uma “segunda natureza” que resulta do exercício continuado.

Inacabamento, sofrimento, vulnerabilidade, mas também deliberação e decisão. Capacidade de agir e de desenvolver novas capacidades e aptidões e tensão permanente para um fim que é também um horizonte. Esse o esquema que permite a Aristóteles abordar o ser humano em sua complexidade e suas contradições.

Não há um abismo entre virtudes e vícios. Não há um princípio negativo do vício e um positivo das virtudes: a diferença é antes quantitativa – falta, excesso, ou justa medida. E essa medida demanda a temperança.

Aristóteles distingue ainda a *continência* da *temperança*: ambas têm o mesmo efeito exterior – a ação correta, justa, virtuosa. Mas, apenas no segundo caso (temperança), tal modo de agir remete-se ao caráter de quem age. As motivações internas são diversas, o que lhes dá, do ponto de vista ético, valor muito diverso. Enquanto o temperante é *autônomo* – age como lei para si mesmo – o continente age sob pressão externa e obedece, portanto, a uma heteronomia. Nesse caso, a ação

objetivamente virtuosa é fruto, não da deliberação e escolha livres, mas da ameaça de castigo e censura, ou da esperança de prêmio e prestígio. Enquanto o temperante encontra gratificação no comportamento virtuoso, o continente sofre com a virtude. Sua ação não acompanha seu desejo e desaparecendo o controle a “virtude” é abandonada. Ele depende do controle externo para agir de forma ética. Por outro lado, Aristóteles considera o incontinente – aquele que fraqueja diante dos impulsos passionais – mais desculpável e recuperável para a sociedade que o intemperante. Nesse segundo caso, não há fraqueza, mas comportamento deliberado; escolhe o mal sabendo que fará o mal.

### 3.4 A JUSTIÇA

O estudo da justiça ocupa todo o Livro V<sup>47</sup> da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles (2009). A relação entre virtude e justiça é de tal ordem, que Aristóteles não consegue definir uma, sem remeter-se à outra. Pois, se a justiça é síntese das virtudes morais, a virtude é o justo meio entre o excesso e a falta. “Acerca da justiça e da injustiça temos de apurar primeiramente qual é o seu âmbito de ação, de que espécie de disposição intermédia é a justiça e de que extremos é o justo meio termo.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 103). Pois, se a justiça é síntese das virtudes morais, a virtude é o justo meio entre o excesso e a falta.

Aristóteles afasta-se de Platão na sua análise sobre a justiça e a injustiça. No debate que envolveu platônicos e sofistas em torno da questão da justiça, Aristóteles percebe, de início, uma ambiguidade. A justiça (*dikaiosyne*) pode ser entendida como a qualidade moral do ser humano justo (*dikaios*) ou como a qualidade objetiva das instituições políticas e jurídicas – a forma como o poder é exercido/distribuído entre os membros da comunidade, as leis, os contratos, os crimes e as penas etc. Para esse “justo” considerado objetivamente, e não como qualidade de um ser humano, Aristóteles reserva o termo neutro *dikaion*<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> É um texto a que Aristóteles retornou por diversas vezes, o que provoca discussões e discordâncias sobre qual seria o plano original do tratado, uma vez que estão reunidos textos que pertenceram a diversas fases do pensamento aristotélico. Foi colocado pelos editores das obras de Aristóteles ao fim do tratado das virtudes morais e antes do tratado sobre as virtudes intelectuais. Ocupa uma posição central na *Ética a Nicômaco*.

<sup>48</sup> Na presente tradução portuguesa da *Ética a Nicômaco* (2009) que utilizamos o tradutor António de Castro Caieiro faz uma nota sobre os termos gregos: “os termos são uma oposição entre JUSTIÇA e INJUSTIÇA. Na raiz das palavras portuguesas está o étimo latino *IVS*, direito. Se, mantivermos, então, presente o sentido do étimo, a teia de significação encerra conceitos como legalidade e ilegalidade,

A definição platônica da justiça, “dar a cada um o que lhe é devido”, não esgota todos os sentidos em que o termo *justiça* é tomado. Para Aristóteles, essa definição aplica-se apenas ao sentido particular de justiça, relacionada à justiça política, só pensável nas sociedades onde as relações entre os homens são regidas por lei. “O fundamento para tal função retificadora resulta de, embora toda a lei seja universal, haver, contudo, casos a respeito dos quais não é possível enunciar de modo correto um princípio universal”. (*idem*, p. 125).

A justiça também não se confunde com a sabedoria, ao contrário do que afirmava Platão, pois, enquanto esta é uma virtude própria do intelecto teórico – busca conhecer os fins e contemplá-los, a justiça é uma virtude da *práxis*. Para ser justo, é necessário agir com justiça e desejar ser justo, escolher ser justo. Ela vincula-se, portanto, a esse “desejo raciocinante” ou “raciocínio desejante”, que é para Aristóteles o motor dos atos humanos. Como qualidade moral, a justiça não é apenas mais uma virtude, mas a própria síntese das virtudes.

Vejamos, então, que o que todos visam com <<justiça>> é aquela disposição do caráter a partir da qual os homens agem justamente, ou seja, é o fundamento das ações justas e o que os faz ansiar pelo que é justo. De modo oposto, a injustiça é a disposição do caráter a partir da qual os homens agem injustamente, ou seja, é o fundamento das ações injustas e o que os faz ansiar pelo injusto. (*idem*, p. 103).

A justiça, síntese das virtudes, qualidade moral, designada como “justiça geral” ou “justiça em sentido lato”, por Aristóteles, não é apenas o somatório das virtudes, mas certa dimensão da virtude, a dimensão social. É a virtude da relação e remete à natureza ética do animal racional.

É por essa razão, então, que a justiça é a única das excelências que parece também ser um bem que pertence a outrem, porque, efetivamente, envolve uma relação com outrem, isto é, produz pela sua ação o que é de interesse para outrem, se já esse alguém um superior ou um igual. (*idem*, p. 106).

O justo é aquele que se conforma à lei, e que observa a igualdade – não quer possuir mais nem menos do que lhe é devido, nem fazê-lo em prejuízo do outro. “Situações de justiça existem entre pessoas que tomam parte naquelas coisas que

---

respeitar ou desrespeitar ou direitos de outrem e, assim também, então: justiça e injustiça. Contudo no étimo do grego, encontramos *DIK* – a mesma raiz do verbo *dikaion*, apontar para..., indicar... E o objeto dessa indicação é o caminho em direção ao restabelecimento da ordem e do equilíbrio das coisas.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 259).

são boas em absoluto, relativamente às quais, portanto, é possível haver excesso e defeito.” (*idem*, p. 106).

Nesse primeiro sentido, a justiça refere-se à dimensão subjetiva e ética, como qualidade moral identificada pelo qualificativo “justo” (*dikaios*). Alguém é justo e injusto na medida em que age com ou outros de acordo com uma certa medida: não toma mais nem menos do que lhe é devido, mas também não se deixa levar pelos impulsos da paixão, do *pathos*. O ser humano justo, neste sentido, identifica-se com o “homem de bem” (*spoudaios*).

Aristóteles considera que também é possível entender a justiça num sentido particular. Se pela primeira abordagem destaca-se a dimensão ética, como justiça particular revela-se sua dimensão propriamente jurídica, que preside as relações dos seres humanos entre si e dos indivíduos com o Estado. Aí ela se identifica com a definição platônica: o cada um o que lhe é devido. Ela não é só síntese das virtudes, mas também uma virtude distinta das demais (a confusão é resultado da homonímia, uma vez que ambas são chamadas justiça). “É, assim, evidente que há uma certa forma de injustiça que é particular, diferente daquela forma de injustiça em geral. O termo é equívoco, uma vez que a definição enraíza num mesmo gênero.” (*idem*, p. 107). Nesse caso, não são os seres humanos, mas seus atos, que são considerados justos ou injustos, pois, “elas são, enquanto disposições de um mesmo gênero, idênticas, mas diferentes no modo de se manifestarem.” (*idem*, p. 106).

Aristóteles afirma que é possível cometer injustiça, sem, no entanto, ser injusto, e essa diferença diz respeito não ao ato em si, mas à disposição do sujeito. Sublinha a diferença entre a justiça – qualidade moral, e a justiça política ou jurídica que deve presidir as instituições da *pólis*. Nem sempre o ato injusto, proscrito pela lei, revela um caráter injusto ou pervertido. O julgamento do ato não é necessariamente um julgamento moral do sujeito. O ato pode ter sido cometido imposto pela violência ou pela força, ou ainda na ignorância e sem conhecimento da causa. Só quando ele é fruto de uma deliberação consciente e é livremente praticado é que se torna revelador do caráter moral do sujeito:

Só pratica a injustiça quem age assim voluntariamente; quando, porém, alguém age involuntariamente, não pratica a injustiça nem pratica a justiça a não ser acidentalmente. Isto é, as ações assim praticadas são justas ou injustas, mas acidentalmente. É assim, pois, que um ato injusto e um ato justo, são determinados pelo modo voluntário ou involuntário como são praticados. Porque só quando um ato injusto é praticado voluntariamente

pode ser repreendido e simultaneamente determinado como um ato injusto. (*idem*, p. 118).

Essa justiça particular (diríamos hoje, objetiva) é mais facilmente identificada a partir do seu avesso: “A injustiça é o contrário desta forma de justiça e viola o princípio da proporção. A justiça, contudo, que se aplica às transações particulares observa o princípio da igualdade.” (*idem*, p. 110).

Quando esse justo objetivo (*dikaion*) se institucionaliza na *pólis* por meios das leis, encontramos o animal humano, animal dotado de linguagem e razão, realizado na plenitude de sua natureza. A justiça deve reger não só as relações que os indivíduos mantêm entre si no interior da *pólis*, como também as relações dos indivíduos com o Estado. A justiça “particular” diz respeito, portanto, às relações dos indivíduos no interior da *pólis* – relações conflituosas ou pacíficas, violentas ou consensuais -, refere-se também às relações dos indivíduos com o Estado – a distribuição dos bens e encargos, direitos e deveres, privilégios e obrigações, entre os membros da comunidade.

Nesse sentido, a justiça já não se interessa pela qualidade moral dos indivíduos: ela é objetiva, diz respeito aos fatos e à sua relação com as leis e decretos, bem como aos contratos e às penas.

Aqui é irrelevante se é uma boa pessoa que defrauda uma má ou se é uma má pessoa que defrauda a boa, tal como é irrelevante se quem comete adultério é boa ou má pessoa. A lei olha apenas para a especificidade do dano, e trata toda a gente por igual, o seu intuito é o de ver quem comete injustiça e quem a sofre, quem lesa e quem é lesado. (*idem*, p. 110).

Aristóteles nega que a justiça se reduza à igualdade: a igualdade a que se refere aqui é igualdade perante a lei. Ela é antes uma proporcionalidade, uma igualdade de proporção – entre os bens e os méritos, nas relações de troca, nas penas atribuídas a cada crime.

<<Justo>> neste sentido é então a proporção. <<Injusto>>, enquanto a acepção oposta, é o que viola o princípio da proporção. Acontece, pois, por violação do princípio de proporção que um tem de mais ou outro de menos, tal como se passa com os fatos da vida, porque quem praticar a injustiça tem de mais e quem sofrer a injustiça tem de menos relativamente ao bem que de cada vez estiver em causa. (*idem*, p. 110).

Mas, a justiça não se reduz a uma simples reciprocidade. Estudando as causas das dissensões e guerras que perturbam a paz, Aristóteles destaca a

desproporcionalidade, seja igualando desiguais, seja introduzindo a desigualdade entre iguais.

### 3.4.1 A equidade

Essa distinção da justiça em duas vertentes - a ética, onde se identifica à síntese das virtudes, e a jurídica onde aparece como meta e fundamento da norma – permite ao Estagirita abordar as questões da equidade. Aristóteles refere-se aqui à discussão sobre as relações entre justiça e equidade, pois algumas vezes a decisão por equidade desrespeita a lei (e seria, portanto, injusta). Como se relacionam esses dois conceitos? Na realidade, por intermédio do conceito de equidade, Aristóteles restabelece a articulação entre a dimensão ética da justiça e sua dimensão formal e jurídica. A equidade é apontada como uma virtude própria do juiz que, para além do que diz expressamente a lei, vê o justo que deveria realizar-se por meio dela. A equidade vigora ali onde a lei silencia, ou onde sua aplicação ao caso concreto seria contrária ao justo. “A mesma coisa, pois, é o justo e o equitativo, e, embora ambas sejam qualidades sérias, a equidade é a mais poderosa”. (*idem*, 2009, p. 124).

O que faz surgir o problema é que o equitativo é o justo, porém não o legalmente justo, mas uma correção da justiça enquanto legalidade, como afirma o próprio Aristóteles, “o que põe aqui problemas é o fato de a equidade ser justa, não de acordo com a lei, mas na medida em que tem uma função retificadora da justiça legal”. (*idem*, p. 124). A equidade corrige a lei na sua aplicação ao caso concreto ou nas suas omissões. Ela coincide com a virtude e é, portanto, o apanágio do juiz.

Quando a lei enuncia um princípio universal, e se verifica resultarem casos que vão contra essa universalidade, nessa altura está certo que se retifique o defeito, isto é, que se retifique o que o legislador deixou escapar e a respeito do que, por se pronunciar de um modo absoluto, terá errado. É isso o que o próprio legislador determinaria, se presenciasse o caso ou viesse a tomar conhecimento da situação, retificando, assim a lei, a partir das situações concretas que de cada vez se constituem. (...) A natureza da equidade é, então, ser retificadora do defeito da lei, defeito que resulta da sua característica universal. Por este motivo, nem tudo está submetido a legislação, porque é impossível legislar em algumas situações, a ponto de ser necessário recorrer a decretos. A regra do que é indefinido é também ela própria indefinida, tal como acontece com a régua de chumbo utilizada pelos construtores de Lesbos. Do mesmo modo que esta régua se altera consoante a forma da pedra e não permanece sempre a mesma, assim também o

decreto terá de se adequar às mais diversas circunstâncias. (*idem*, p. 125).

Essa ideia de uma lei que deve adaptar-se à realidade não diz respeito apenas ao exercício da *epikéia* (equidade). Ela perpassa todo o pensamento ético-político de Aristóteles. É isso também que faz da prudência a virtude do governante, por excelência, pois a boa constituição não é aquela bem formulada teoricamente, a que ninguém obedece. Ao contrário, a lei não escrita, que vigora na prática do dia-a-dia, tem mais força.

A lei escrita é, na realidade, resultado da formalização de uma lei mais profunda, consagrada pelos costumes e pela tradição, que é a lei não escrita e, diante da qual, a lei escrita é muitas vezes contestada e reformulada. A necessidade de formalização da lei através de um texto surge quando a lei não escrita perde sua força, quando o simples costume já não é suficiente para apontar o caminho e determinar a medida.

### 3.4.2 A prudência

No pensamento aristotélico, justiça e prudência são dois conceitos estreitamente articulados. Não só uma se define pela outra, como a prudência é, por excelência, a virtude do juiz que aplica a lei – abstrata e universal – ao caso concreto e individualizado. O que implica a articulação necessária entre a teoria e a prática; nem ciência, nem arte: a prudência revela-se a virtude “humana por excelência” e “a mais ontológica das virtudes”. A compreensão da real dimensão da prudência abre uma nova perspectiva sobre a concepção aristotélica de ética e virtude e das relações entre *ethos* e *pathos*. Sendo virtude ligada ao *logos*, não é ciência, pois o âmbito em que atua é a *doxa*, opinião vigente, que não se deixa, demonstrar a partir de princípios evidentes, mas é, ao mesmo tempo, causa e efeito da ação dos seres humanos e de suas relações no interior de uma comunidade. Não é arte (*technê*), pois seus efeitos se dão no âmbito do próprio sujeito que age e não está ligada à produção (*poiésis*) de uma obra. Seu fim é o desenvolvimento das potencialidades do próprio sujeito. Não é simples instinto moral, pois é uma virtude da inteligência, uma qualidade das faculdades intelectuais, estreitamente ligada à *sophia*. A tradução de *phronesis* é também discutível: classicamente traduzida por *prudência*, não tem, no texto grego, a



conotação reativa de evitar riscos, de prevenir-se, associada ao termo no português. Muitos autores optam pela tradução por “sabedoria” ou “sabedoria prática”.

Aristóteles identifica duas virtudes intelectuais: a *sophia*, que conhece os fins a serem perseguidos pela ação dos seres humanos, definida na ética como atividade contemplativa, ligada ao intelecto teórico e ao âmbito das verdades necessárias, e a prudência (*phronesis*), virtude própria do intelecto voltado para a ação e o contingente (*orthos logos*), que detecta os meios disponíveis para o alcance dos fins e se move no domínio da *doxa*.

Como virtude intelectual – virtude da alma que possui o *logos* – a prudência não está diretamente ligada ao *pathos*, matéria das virtudes chamadas éticas – no entanto, como exercício da prudência é incompatível com a intemperança e a incontinência, o ser humano deve dominar e direcionar o *pathos* para poder exercer a prudência.

Ao contrário da *sophia*, virtude do intelecto teórico, a *phronesis* (prudência) é a virtude do intelecto prático, o que vale dizer que é a virtude do “bem agir” – ora, se a ação é “movid” pelo *pathos*, a prudência não se exerce. Ela supõe e implica necessariamente uma articulação com a temperança, a *sophrosyne*<sup>49</sup>, capacidade de direcionar e conter o *pathos* por uma decisão interior e livre. “Daí também empregamos a designação <<sophrosyne>> (<<temperança>>), porque se trata da salvaguarda da sensatez”. (ARISTÓTELES, 2009, p. 133). Apesar de conhecer o melhor, de saber como fazer para alcançá-lo e de dispor dos meios necessários para isso, o indivíduo passional age sob o impulso dos afetos e de nada lhe serve a razão.

Se de um lado a prudência articula-se necessariamente as demais virtudes morais, por outro, ela é indissociável da sabedoria teórica, a *sophia*. Aristóteles não se detém sobre o que seria o sábio imprudente; talvez essa fosse para ele uma impossibilidade lógica. Encontramos, no entanto, na literatura, um exemplo eloquente em Dom Quixote<sup>50</sup>, o Cavaleiro da Triste Figura, tomado pelas melhores e mais nobres

<sup>49</sup> “Aristóteles estabelece uma relação entre temperança e sensatez [...] sendo a temperança a sede da compreensão, o campo de ação das paixões. O que poderá corresponder ao nosso <<coração>>, <<ter bom / mau coração>> etc.” (Nota do tradutor, ARISTÓTELES, 2009, p. 261).

<sup>50</sup> Personagem criado pelo escritor espanhol Miguel de Cervantes no livro *El ingenioso Hidalgo Quixote de La Mancha*, publicado pela primeira vez em 1605. Um clássico da literatura mundial. Dom Quixote passa a ter alucinações depois de ler romances de cavalaria; passa a crer que todas as ações heroicas praticadas pelos personagens são reais e decide também se transformar num cavaleiro. Dom Quixote transita sempre pelo imaginário, pelo irreal e é preciso retornar, fazendo um grande esforço ao mundo da razão e do bom senso.

intenções, conhecendo e admirando os mais altos valores, que, ao inserir-se no concreto da ação, vê-se preso ao equívoco, à alienação e ao delírio.

Por viver no mundo sublunar, onde a matéria introduz um elemento de desordem e imperfeição, o ser humano não conhece de forma imediata e total (não ética) a lei que rege a natureza, pois ela aqui se manifesta apenas como esboço, rascunho ou projeto do que “era para ser” (*to ti en einai*). Por isso a resposta à questão “como devo agir?” nunca é óbvia.

Conhecendo o necessário, o ser humano deve ser capaz de lidar com o contingente. Conhecendo a plenitude e a perfeição (*teleion*), conta apenas com o imperfeito. Conhecendo “o que era para ser”, defronta-se com o inesperado do acidente, do acaso (*automaton*) e da sorte (*tychê*) que se misturam à ordem, perturbando-a e impedindo sua manifestação plena. O *logos* como lei imanente à *physis* não é totalmente transparente para o ser humano. Conhecê-lo será produto de um esforço, de um trabalho desenvolvido pelo ser humano que fará surgir nele uma “*hexis*” própria cuja virtude é a *phronesis* – prudência.

Agir virtuosamente implica a articulação das duas virtudes intelectuais – a *sophia*, que vê os fins (comparável ao “olho da alma”), e *phronesis*, que encontra os meios – com as virtudes morais. “Mas a disposição deste olho que nasce na alma não se constitui sem excelência, tal como foi dito primeiramente e parece evidente.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 144).

A *phronesis* não atinge a *noesis*, infelizmente, para o ser humano. A verdade no plano de ação não lhe é revelada inteira, de um só golpe. O melhor caminho a tomar está longe do óbvio. Revela-se aos poucos, precariamente, num jogo que tanto oculta como revela, desafiando o ser humano em sua finitude. A busca do bem e da felicidade são um permanente tatear do ser humano em busca de seu destino, sujeito a todo tipo de engano.

Em meio à complexidade, à imperfeição, ao inesperado, o ser humano deve descobrir os meios, as passagens, os caminhos e os recursos disponíveis que lhe permitam alcançar o bem na sua medida: ser feliz “como os seres humanos podem sê-lo”.

Nesse contexto o papel da prudência (*phronesis*) é tão central, que Aristóteles não consegue definir a virtude sem referir-se à prudência:

A excelência é uma certa qualidade do que é do meio, uma vez que tem a aptidão de o atingir. [...] ela está situada no meio e é definida relativamente a nós pelo sentido orientador, princípio segundo o qual também o sensato a definirá para si próprio. A situação do meio existe entre duas perversões: a do excesso e a do defeito. (ARISTÓTELES, 2009, p. 48-49).

O prudente seria então a própria encarnação da boa regra, da justa medida. E a prudência o atributo primordial do sujeito.

O oráculo de Delfos, “nada em excesso”, já alterava o grego para os riscos da desmedida (*hybris*) e de suas terríveis consequências. O oráculo certamente ecoa na *Ética a Nicômaco* e marca essencialmente o conceito de *phronesis*, como virtude humana por excelência.

### 3.4.3 A reta razão “orthos logos”

A concepção de uma “reta razão” desempenha um papel central na *Ética* de Aristóteles, pois é a ela que recorre quando se trata de estabelecer a “medida” da virtude moral<sup>51</sup>.

Aristóteles diverge de Sócrates e de Platão, que tinham uma concepção intelectualista da virtude, identificando-a com a sabedoria. Para ele, a sabedoria seria apenas uma das virtudes intelectuais, ao lado da prudência. As virtudes morais, que se referem à parte da alma que “não possui o *logos*, mas participa do *logos*”, relacionam-se não ao intelecto, mas às paixões.

As virtudes morais, como vimos, são definidas como certa medida que se afasta igualmente do excesso e da falta, segundo o modelo da coragem, meio termo entre a covardia e a temeridade. No entanto, esta “justa medida”, que caracteriza a virtude, não pode ser determinada teoricamente, de forma universal e necessária, uma vez que a ação se insere no concreto, mutável, circunstancial. Como então determinar essa justa medida? Essa seria exatamente a função da reta razão (*orthos logos*).

Aristóteles então examina as diversas capacidades referentes à parte da alma que possui o *logos*, ou seja, as diversas potencialidades adquiridas e que remetem ao uso da razão: a arte, a ciência, a prudência, a sabedoria e a intuição. Ao final do Livro VI (ARISTÓTELES, 2009), a reta razão é finalmente articulada à prudência.

<sup>51</sup> “Reta Razão” traduz a expressão grega *orthos logos*, tradução que está longe de ser unânime: *boa regra*, *regra justa*, são traduções propostas por diversos tradutores. Santo Tomás de Aquino mantém a tradução de *recta ratio*. No século XVIII torna-se sinônimo de *juízo sensato*, *senso comum*, e, hoje, aproxima-se da noção de *razoável*.

O sentido orientador projeta-se sobre as mesmas coisas que dizem respeito à sensatez. [...] É evidente a partir do que tem estado a ser enunciado que não é possível haver bem de modo autêntico sem sensatez, nem é possível que o Humano tenha sensatez sem a excelência da disposição fundamental do caráter. (*idem*, p. 145).

A razão (*logos*) é uma faculdade inata que será desenvolvida e se manifestará sob múltiplas formas aprendidas e desenvolvidas pelo ser humano. Cabe aqui a analogia com a voz, também potencialidade inata, mas que, para chegar à linguagem, dependerá do exercício e da aprendizagem.

Se o *logos* é uma faculdade característica da natureza humana (uma *dynamis*), seu desenvolvimento “reto”, isto é, virtuoso, ultrapassa o nível da simples natureza e se inscreve no âmbito da ética. O ser humano é, por natureza, racional. É certo. Mas, essa razão pode desenvolver-se para o bem ou para o mal, a serviço do crime ou da justiça. Esperteza e habilidade não são, necessariamente, sinal de virtude. A *orthos logos* corresponderia, portanto, ao desenvolvimento e uso “virtuoso” da racionalidade. Uso orientado para o bem e a busca dos caminhos para atingi-lo. Nesse sentido, a “razão reta” é a razão prudencial, que, atenta ao concreto, ao circunstancial, ao acidental, encontra o caminho, que leva ao bem. Mesmo esse caminho que conduz ao bem não é “reto”, no sentido de que terá muitas vezes de contornar obstáculos, a finalidade visada não é perdida. “A excelência faz a decisão ser uma decisão correta; por outro lado, o que pode ser feito de modo natural para pôr uma decisão em prática não diz já respeito à excelência, mas a um outro poder” (*idem*, p. 144).

A “reta razão” tem, portanto, uma conotação moral – não se restringe ao aspecto instrumental nem consiste apenas no desenvolvimento da capacidade de pensar, deliberar, prever, ou na competência em escolher os meios adequados para atingir os fins visados. É mais que esperteza ou sagacidade e habilidade. Também é mais que simples conformidade à regra. É preciso que todo esse potencial adquirido, essa “disposição”, seja orientada para o bem. Essa boa orientação, “boa regra”, “regra justa”, ou “reta razão” identifica-se à própria virtude da prudência.

Pois não é virtude aquele estado que meramente se conforma com a ‘reta razão’, mas aquele que implica a própria presença da ‘reta razão’. E prudência é a “reta razão” nessas matérias.

É evidente a partir do que tem estado a ser enunciado que não é possível haver bem de modo autêntico sem sensatez, nem é possível que o Humano tenha sensatez sem a excelência da disposição fundamental do caráter. (*idem*, p. 145).

É claro, portanto, pelo que foi dito, que não é possível ser bom em sentido estrito sem a prudência, nem prudente sem as virtudes morais.

### 3.5 A *PÓLIS*

A *Ética* é considerada por Aristóteles como um estudo introdutório à política. Diz respeito sobretudo ao comportamento do indivíduo na medida em que se insere no espaço “público” e se reflete sobre a *pólis*. Por isso mesmo dizemos que a ética de Aristóteles é uma *ética da cidadania*.

A concepção ético-política de Aristóteles considera a *pólis*, não como um ente artificial, produto de uma arte, mas como decorrente da própria natureza. Tal tese encontra apoio em quatro pressupostos que se articulam a outros planos de seu pensamento:

- a teleologia;
- a felicidade como um fim último visado pelo ser humano e que dá sentido a todos os seus atos;
- a concepção do ser humano como “animal político”;
- a concepção da cidade como uma realidade complexa que decorre desta natureza política do animal e que tem como *telos* a justiça;

Esses quatro apoios remetem a um pressuposto fundamental: os seres humanos devem aprender a ser humanos, devem buscar a perfeição como um investimento em si mesmos.

Subjacente à ética aristotélica e em consonância com a tradição platônica, encontramos a aposta na perfectibilidade do ser humano; na possibilidade de ele construir uma “segunda natureza”, seu caráter (*ethos*) que dirá *quem* ele é. O ser humano nasce apenas como um projeto de humano, com promessa de humanidade; não nasce perfeito, sequer feito – ao nascer, sem nome, sem linguagem, ainda não é ninguém<sup>52</sup>.

Tal tese já era defendida por Sócrates e Platão e funda a grande tradição ética ocidental, que deixa sua marca visível em correntes do pensamento contemporâneo.

---

<sup>52</sup> Por isso a designação “infância”, derivada da palavra *in-fans*, sem voz, sem fala, sem linguagem.

Contrapõe-se as teses sofistas, representadas no discurso de Trasímaco (personagem da *República* de Platão), que ressurgirão no Renascimento italiano pela boca de Maquiavel<sup>53</sup> e no século XVII pelas mãos de Hobbes<sup>54</sup>, que não acredita na possibilidade de salvar o ser humano de sua natureza: ele será sempre egoísta, dirigido por suas paixões, e, sem a mão forte do Estado e sua vigilância permanente, vestirá o Anel de Gíges e procurará, na sombra, atingir seus objetivos condenáveis.

Teleologia é um termo que deriva de *telos* (o fim) e é um dos traços essenciais do pensamento de Aristóteles a tal ponto que os diversos planos de seu pensamento encontram aí a chave de sua articulação. Compreendemos algo quando apreendemos em vista do que ele existe, seja no plano da natureza, do ser ou das ações e instituições humanas.

Se, por conseguinte, entre os fins das ações a serem levadas a cabo há um pelo qual ansiamos por causa de si próprio, e os outros fins são fins, mas apenas em vista desse; se, por outro lado, nem tudo é escolhido em vista de qualquer outra coisa (porque, desse modo, prosseguir-se-ia até ao infinito, de tal sorte que tal intenção seria vazia e vã), é evidente, então, que esse fim será o bem e, na verdade, o bem supremo. (ARISTÓTELES, 2009, p. 18).

A teleologia aristotélica associa de forma inextricável as noções de bem e fim – mesmo que se trate muitas vezes de um bem apenas aparente. Só o bem (ou o que é percebido como tal) terá o poder de mover o nosso desejo, que, por sua vez, é o motor de nossos atos. Assim sendo, mesmo fora do campo da ética, todos os entes se movem espontaneamente em direção a um fim que é, ao mesmo tempo, um bem.

No campo das ações humanas – o campo da *práxis* – caberá à ética identificar que bem é esse que atrai nosso desejo e que meios dispomos para alcançá-lo. A política trata do mesmo tema, mas já agora projetando-o no plano da cidade.

Não será, pois, verdade, que a procura pelo saber do supremo bem tem uma importância decisiva para a nossa vida? Não alcançaremos mais facilmente o que é devido se, tal como os arqueiros, tivermos um alvo a apontar? [...] Tal parece ser a perícia política, porquanto é ela mesma que determina quais são as ciências necessárias aos Estados e quais são aquelas que

<sup>53</sup> Nicolau Maquiavel (1469-1527), filósofo italiano que afirmava, segundo seu pensamento, sobre a natureza humana, o ser humano ser essencialmente mal e quer obter os máximos ganhos com o menor esforço, e apenas faria o bem quando forçados pelo Estado. Sua obra mais conhecida é “O Príncipe”, publicada em 1513.

<sup>54</sup> Thomas Hobbes (1588-1679), filósofo inglês, na sua obra “Leviatã”, publicada em 1651, onde explicita sua tese de que o ser humano está em permanente guerra de todos contra todos e por isso era preciso a mão forte do Estado para dirigir os cidadãos.

cada classe de cidadãos deve aprender, e até que ponto. Porque, mesmo que haja um único bem para cada indivíduo em particular e para todos em geral num Estado, parece que obter e conservar o bem pertencente a um Estado é obter e conservar um bem maior e mais completo. [...] A nossa investigação tem, então, isto em vista, sendo, portanto, em certo sentido, de um âmbito político.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 18).

Por isso mesmo ética e política são dimensões indissociáveis. A justiça é condição para a felicidade, fim e meta visada pelo ser humano em todos os seus atos. Assim como não pode haver felicidade sem liberdade e liberdade sem justiça não pode haver justiça sem virtude.

Aristóteles é o primeiro a destacar esses campos como objeto de uma ciência específica, que não se confunde com a filosofia, mas é parte dela, parte fundamental, porque toca o ser humano e seu destino.

No entanto, não é fácil determinar qual seja o fim do Estado – a justiça – ou o fim visado pelo ser humano em todos os seus atos. Dizer que todos os seres humanos buscam a felicidade é insuficiente, pois: em que esta última consiste?

Regressemos, então, de novo, ao bem procurado e à pergunta acerca do que poderá ser. Parece variar de atividade prática para atividade prática e de perícia para perícia. É diferente, por exemplo, na medicina e na estratégia militar, passando-se o mesmo com as restantes perícias. Qual é, então, o bem de cada uma delas? Não será aquilo graças ao qual se põe em prática todo o restante como meio para esse fim? [...] Mas se houver uma multiplicidade de fins, serão esses os bens susceptíveis de vir a ser alcançados pelas ações humanas. (ARISTÓTELES, 2009, p. 109).

Entre todos os bens visados pela ação do ser humano, Aristóteles aponta a felicidade como sendo o fim último, que determina todos os demais: o ser humano é um ser que vive e age tentando ser feliz. É a partir desta perspectiva que Aristóteles pretende compreendê-lo.

Uma vez que parece haver uma multiplicidade de fins, escolhemos alguns deles em vista de um outro fim, tal como a riqueza, a flauta e, em geral, os instrumentos. [...] Nós entendemos que aquele fim que é perseguido por si próprio é mais completo do que o que é perseguido como meio em vista de um outro. [...] De fato, nós escolhemos sempre a felicidade [*eudaimonia*] por causa dela mesma, e nunca em vista de um outro fim para além dela. Escolhemos também a honra e o prazer, o poder da compreensão e toda a excelência. Em primeiro lugar, em vista de si próprios (isto é, não escolhemos cada um desses fins por causa de nada que daí possa resultar); em segundo lugar, em vista da própria felicidade, porque supomos que, uma vez obtida, seremos felizes. Mas ninguém

escolhe a felicidade em vista daqueles fins, nem, em geral, em vista de qualquer outro fim, seja ele qual for. (ARISTÓTELES, 2009, p. 25-26).

A felicidade, no entanto, não é uma dádiva, um presente dos deuses. Não é obra da fortuna e do acaso, nem um estado em que o ser humano possa instalar-se: ela é o resultado de uma atividade conforme à virtude. O ser humano virtuoso tem, mais que qualquer outro, possibilidade de ser feliz por saber usar os bens que dispõe. Essa felicidade, por outro lado, supõe auto-suficiência – a forma mais perfeita de liberdade – e um desenvolvimento pleno da natureza do ser humano, ou seja, no desenvolvimento pleno daquilo que ele tem de mais perfeito.

O mesmo parece também resultar evidente a partir do conceito de autossuficiência. O bem completo, parece bastar-se a si próprio. Nós entendemos como <<autossuficiência>> não aquela existência vivida num isolamento de si, nem uma vida de solidão, mas a vida vivida conjuntamente com os pais, filhos e mulher e, em geral, amigos e concidadãos, uma vez que o Humano está destinado, pela sua natureza, a existir em comunhão [*animal político*] com outros. [...] A felicidade parece, por conseguinte, ser de uma completude plena e autossuficiente, sendo o fim último de todas as ações possíveis. (ARISTÓTELES, 2009, p. 26).

Essa auto-suficiência, portanto, não deve ser lida a partir do contexto atual, marcado pelo individualismo – a dimensão comunitária estará sempre presente, pois o ser humano é, antes de mais nada, um animal político. O indivíduo só é visado como membro de uma comunidade e quando seus atos repercutem na malha das relações interpessoais, ou vice-versa, quando ele é vulnerável e atingido pelo atos, escolhas e decisões dos outros. Isolar o ser humano de sua inserção na *pólis* é o caminho mais curto para as teses sofistas que reduzem a justiça à lei do mais forte e questionam que vantagens o indivíduo alcança para si ao agir com justiça.

A natureza política do animal humano é ressaltada por Aristóteles em várias passagens. O que isso se significa? Em síntese, que o ser humano é levado por sua natureza mesma a organizar-se em sociedade, pois só assim se realiza em plenitude: o ser humano não nasce feito, não apresenta um padrão único de comportamento como os outros animais, mas, em contato com outros seres humanos, torna-se mais humano. Organiza-se em sociedades, mas não dá um único padrão de organização social. Nas formas mais perfeitas e evoluídas estabelece um laço jurídico que determina as relações dos indivíduos entre si e destes com o Estado, libertando-os do império da violência, do arbítrio e da heteronomia.



É natural (ou seja, universal) que o ser humano exista em comunidade; mas a forma como essa comunidade se organiza já não é estritamente determinada pela natureza, que aponta uma tendência, um potencial, que pode ou não chegar a uma plena efetividade. Resulta de uma conquista paulatina, de convenções, costumes, modos de perceber o mundo, valores partilhados, e é extremamente variada. O exemplo mais elucidativo talvez seja o da voz e da linguagem, apresentado por Aristóteles: nascemos dotados de voz, como os outros animais. Não nascemos dotados de linguagem: somos capazes de desenvolvê-la pelo aprendizado que, por sua vez, exige a relação com os outros. Assim, por natureza, somos capazes de desenvolver a linguagem, mas cada grupo humano estabelece suas próprias convenções e possui sua própria língua. Da mesma forma, e por isso mesmo, o que faz do ser humano um “animal político” é o fato de ele ser capaz de expressar, pela linguagem, o justo e o injusto e enunciá-lo.

A sociedade formada por inúmeros pequenos burgos constitui-se uma cidade completa, com todos os meios para se prover a si mesma, e tendo alcançado, por assim dizer, a finalidade que se tinha proposto. Existindo, sobretudo, pela necessidade mesma de viver, ela subsiste para uma existência feliz. Esta a razão pela qual toda a cidade se integra na natureza, visto que a própria natureza foi quem formou as primeiras sociedades; [...] Fica evidente, portanto, que a cidade participa das coisas da natureza, que o homem é um animal político, por natureza, que deve viver em sociedade, e que aquele que, por instinto e não por inibição de qualquer circunstância, deixa de participar de uma cidade, é um ser vil ou superior ao homem. Esse indivíduo é merecedor, segundo Homero, da cruel censura de um sem-família, sem leis, sem lar. Pois ele tem sede de combates e, como as aves rapinantes, não é capaz de se submeter a nenhuma obediência. De modo muito claro entende-se a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais alto do que as abelhas e os outros animais todos que vivem reunidos. A natureza, afirmamos, nenhuma coisa realiza em vão. Somente o homem, entre todos os animais, possui o dom da palavra; a voz indica dor e o prazer, e por essa razão é que ela foi outorgada aos outros animais. Eles chegam a sentir sensações de dor e prazer, e fazem-se entender entre si. A palavra, contudo, tem a finalidade de fazer entender o que é útil ou prejudicial, e, conseqüentemente, o que é justo e o injusto. O que, especificamente, diferencia o homem é que ele sabe distinguir o bem do mal, o justo do que não o é, e assim todos os sentimentos dessa ordem cuja comunicação forma exatamente a família do Estado. (ARISTÓTELES, 2003, p. 13-14).

O ser humano é um ser de carências; frágil, incapaz de viver isolado, necessita relacionar-se com outros para garantir sua própria sobrevivência. Mas a forma de organização da *pólis* extrapola essa necessidade de sobrevivência: busca

não apenas sobreviver, mas possibilitar uma vida plenamente humanizada. No século XVII Hobbes contestará essa tese. O ser humano só deixa o estado de natureza buscando o estado civil em busca de proteção e segurança contra as ameaças de seus semelhantes, pois ao invés de “animal político” é, de fato, o “lobo do homem”.

Assim, se a vida em comunidade obedece às determinações da própria natureza deste “animal político”, a *pólis* representa um ultrapassar a natureza – ela é muito mais que resposta às necessidades de sobrevivência.

Entramos aqui na esfera do que Aristóteles parece indicar ao referir-se ao conceito de uma “segunda natureza”, constituída por nossos hábitos – as capacidades conquistadas pelo ser humano, muito além do exigido pela natureza para a sobrevivência e reprodução da espécie.

Os seres humanos não são iguais por natureza, e a organização política “justa” reflete essa desigualdade natural. As diferenças aparecem tanto entre homens, mulheres e crianças, como entre os adultos, com diferentes capacidades. Gregos e bárbaros, livres e escravos, não são diferentes por simples convenções: existem entre eles diferenças de natureza. A cidade é um todo organizado de forma hierárquica e deve refletir a própria hierarquia natural.

A família é a primeira comunidade natural, determinada biologicamente. Situa-se ainda no nível da zoé. As relações jurídicas, formais, permeadas pela linguagem permitirão o acesso à *bios*, a vida própria do ser humano<sup>55</sup>. Essa família propriamente humana prefigura a organização mais complexa da *pólis*. Aristóteles percebe uma analogia entre as relações de poder que se instituem no seio da família e as que regem as comunidades dos seres humanos.

A família embrionária é constituída segundo Aristóteles, pelos pais, filhos e escravos. As relações entre homem e mulher, prefiguram o poder “político” – o poder que se exerce entre livres, que possuem diferentes funções dentro da pequena comunidade; o poder exercido pelos pais em relação aos filhos prefigura o poder imperial baseado na obediência e numa hierarquia natural. A relação entre senhor e escravo é por sua vez análogo ao poder despótico, aquele que supõe a privação da liberdade de um dos dois. Aristóteles distingue uma escravidão “natural” que é

---

<sup>55</sup> O grego possui dois termos que são traduzidos normalmente por “vida”: *zoé* e *bios*. O primeiro termo designa a vida dos animais e plantas, a vida que se situa aquém da linguagem, da articulação do “logos”; *bios*, por seu lado, é reservada para designar a vida do ser humano, impregnado pela racionalidade, pelo pensamento, pela linguagem, pelas instituições jurídicas: o ser humano não é apenas um “animal gregário” – é um ser político.

admissível, de uma escravidão “contra a natureza”, inadmissível. Escravos por natureza seriam os povos bárbaros que não conhecem a lei e vivem submetidos ao poder de tiranos, baseado na violência e na força; a escravidão contra a natureza é aquela que resulta da prática de fazer, do prisioneiro de guerra, um escravo do vencedor, quando esse prisioneiro pertencesse a uma comunidade de “livres” – ou seja, de homens cujas relações eram determinadas por lei. A família não é suficiente para prover todas as necessidades. Essa pequena comunidade só consegue sobreviver isolada enfrentando terríveis dificuldades. Por isso, as famílias se reúnem em vilas e estas em cidades, buscando alcançar a autossuficiência.

Mas a cidade não é o resultado de decisões individuais, não resulta de um contrato: o ser humano, ao nascer, já se encontra inserido na comunidade. Ela é anterior ao indivíduo assim como o todo é anterior à parte, uma vez que a parte só é parte em vista do todo, assim como o cidadão só o é em vista da cidade. A cidade antecede ao nascimento do indivíduo assim como sobrevive à sua morte. Por isso, o centro de referência de uma reflexão política não pode ser o indivíduo, tal como o pretendiam os sofistas, mas a própria *pólis*.

### 3.5.1 A cidadania

Aristóteles, no primeiro livro da *Política* (2003), define o ser humano como um animal que, por natureza, tende a viver em cidades. É um “animal político”, o que é muito mais que ser um animal gregário. A cidadania<sup>56</sup>, é, portanto, na concepção deste pensador, o ponto culminante da condição humana, a possibilidade de sua plena realização. Por que o ser humano é um animal político? Por suas carências – porque sozinho não teria a menor possibilidade de sobreviver, sucumbindo à fome, ao frio e ao desamparo. Mas também por suas potencialidades – graças à presença do *logos*, o ser humano estabelece as regras que devem presidir a organização social.

Mas quem diz carência aponta para uma plenitude – carecemos daquilo que nos é devido como próprio, daquilo de que estamos de alguma maneira privados. Corresponde ao conceito grego de *stéresis* que Heidegger, em *Ser e Tempo* (2006), define tão lindamente como a *presença sob a forma da ausência* – é falta, o buraco, o abismo com que nos defrontamos.

---

<sup>56</sup> A cidadania é um estatuto jurídico formal na Grécia antiga, mediante o qual o indivíduo era reconhecido como membro ativo da cidade, capaz de desempenhar cargos e funções, bem como pronunciar-se sobre as questões que envolviam a vida da comunidade.

Nossas carências então apontam para uma plenitude que só se realiza pela *koinonia*, a comunidade. Em nossa limitação recíproca, em nossa finitude própria, só podemos almejar uma plenitude em comunidade: o “ser pleno com os outros” – só por meio dela conseguiremos aquilo que os gregos consideravam o maior dos bens, a *autarquia*, a liberdade de que se basta a si mesmo, a independência, a autonomia sem as quais é impossível pensar em felicidade para o ser humano. Só somos realmente livres em comunidade. Daí a necessidade inarredável de, para defender a “minha” liberdade, investir na defesa e promoção da liberdade do outro. Daí a importância estratégica da coragem. Não sou livre senão entre outros livres. Não sou livre se não sou cidadão, se não vivo sob o império de uma lei, que me protege do arbítrio. Lei de livres, livremente estabelecida.

Mas, ao mesmo tempo, encontramos aí um nó, uma tensão dialética: se não acedo a minha identidade sem passar pelo outro também não acedo a minha identidade sem libertar-me do outro. Esse outro é um outro “si mesmo” – é um “próximo”; é um igual sendo outro. O outro, reconhecido como outro, devolve-me por minha vez a mim mesmo como uma alteridade que se afirma, que tem direito à existência: a uma existência não homogênea nem uniforme. Como diz Arendt (2013), não existe, nunca existiu e nunca existirá alguém exatamente igual a outro. O que exige de nós, no mesmo passo, a aceitação da alteridade; da diferença. Ver o outro infinitamente distante e diferente e, por isso mesmo, tão igual e próximo.

Essa dialética se institui e se “cimenta” pela linguagem; os seres humanos só são capazes de se reunir em cidades porque são dotados de linguagem: linguagem compartilhada, palavra comum. Comunidade de sentidos, interpretação compartilhada. O animal político é o animal dotado de linguagem capaz de decidir em comum o que é justo ou injusto. A cidade é, portanto, em sua concepção primitiva, muito mais uma realidade cultural e político que um espaço geográfico ou territorial.

A cidade é o lugar da vida comum, da vida compartilhada: locais administrativos, ginásio, fontes de abastecimento de água, praça – do mercado, das trocas, das assembleias. Território delimitado e reconhecido, tradições, mitos, rituais; templos e santuários, práticas usuais, *habitat*. História comum que leva a celebrar as mesmas vitórias, a chorar as mesmas derrotas – propicia e consolida os laços de uma vida em comum, onde o cidadão encontra as oportunidades de troca e convivência – a inclusão que lhe permite desenvolver seu potencial, a reconhecer-se como um igual em sua diferença.

Atravessando e sustentando tudo isso, a linguagem, possibilidade de comunicação entre os seres humanos – a palavra comum, a palavra *pólis*, primeiro em seu registro mítico, depois em seu registro político e por fim científico – tão importante quando os espaços de convivência. Palavra que supõe a igualdade – o reconhecimento da igualdade. Cidadão da cidade é aquele que tem direito ao uso da palavra e que tem capacidade de exercer em plenitude esse direito – a conquista da cidadania é, ao mesmo tempo, uma conquista da “voz” dentro da cidade e a conquista do direito correlativo de ser ouvido por seus iguais.

O cidadão que fala ao outro, reconhece-o como seu igual. O que dizer ao tirano senão “sim” bajulador? O que dizer aos súditos, senão ordens e mandamentos? Se recuso a palavra, nego o outro como outro. Se o reduzo ao silêncio, nego-o a um tempo como ser humano e como cidadão. Os regimes ditatoriais e despóticos tentam sempre e necessariamente, disciplinar os discursos, controlar a palavra. “A violência é muda”. (ARENDT, 1999). Monólogo solitário que supõe e instaura a uniformidade, a homogeneidade, negando assim a rica diversidade do ser humano. Falar para chegar ao elo comum que une e identifica a comunidade; que enuncia as suas leis. Leis de livres, leis livremente instituídas; leis às quais dou minha livre adesão; leis que reconheço como “minhas” e que sustentam a minha liberdade.

O destino do cidadão está entrelaçado ao destino da *pólis*. Só a cidade livre permite a sobrevivência de cidadãos livres. E cidade livre significa aquela que tem autonomia para estabelecer suas próprias leis. “Se a cidade foi criada para permitir viver, uma vez construída, permite viver bem”.

Assim o direito de cidadania é aquilo que, ao ver de Aristóteles, permitia ao ser humano ser verdadeiramente humano.

### 3.6 KANT E A “VIRADA COPERNICANA” DA MORAL

Immanuel Kant (1724-1804), contemporâneo da Revolução Francesa cujo desenrolar acompanhou atentamente, nasceu na Alemanha, de família pietista e foi educado segundo rígidos princípios morais. Era de temperamento extremamente reservado e contido em suas emoções; disciplinado, metódico, aferrado aos seus costumes e extremamente dedicado ao trabalho. Professor universitário por toda a sua vida e, apesar de toda a austeridade, querido por seus alunos por sua gentileza e amabilidade.

Embora nunca tenha saído de sua cidade Natal, Kant manteve-se a par dos principais acontecimentos que revolucionaram a Europa, o principal deles, a Revolução Francesa, à qual refere-se com grande entusiasmo, apesar dos excessos e da incerteza quanto ao futuro dela. Foi, portanto, contemporâneo de um momento de virada da história, quando desponta a noção de “progresso”, noção incorporada às suas reflexões sobre história e política.

Foi um leitor atento de Rousseau por quem declara seu entusiasmo e confessa ter sido “despertado do sono dogmático” pelos empiristas ingleses, especialmente David Hume. É um dos expoentes da chamada Filosofia da Luzes, ou Iluminismo, que domina o panorama filosófico do século XVIII. É difícil exagerar sua importância no âmbito das reflexões sobre a ética e a lei, da filosofia ao direito e o próprio conhecimento científico. Constitui, sem sombra de dúvida, um marco da filosofia ocidental a ponto de poder designar-se uma filosofia pré e pós-kantiana. Podemos concordar ou discordar de seu pensamento mas não ignorá-lo.

Kant denomina sua filosofia de “crítica”, porque, mais que o objeto do conhecimento, interessa-lhe examinar a estrutura da razão e seu modo de operar, para, a partir daí, verificar as condições que tornam possível o conhecimento objetivo. Suas obras mais conhecidas são a “Crítica da Razão Pura”, a “Crítica da Razão Prática” e a “Crítica da Faculdade de Julgar”. As três críticas respondem a três questões universais, inerentes a todo ser humano: *O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar?* A estas se somam a “*Metafísica dos Costumes*” (2013) onde Kant expõe sua teoria ética e moral e sua teoria da virtude<sup>57</sup>; obra que julgamos necessária para entendermos o processo de construção da moralidade no ser humano.

Kant dedica-se também a uma reflexão sobre política e história. São obras consideradas “populares” sem a mesma profundidade e rigor de argumentação das críticas. No entanto, o desenrolar da história posterior a Kant veio confirmar muitas de suas considerações, tornando-as quase proféticas. É um iluminista, participa dessa grande corrente de pensamento que influencia toda a ciência, o pensamento social, a política e a educação, na Inglaterra, França e Alemanha, e que aposta no advento da consciência da humanidade sobre si mesma. Essa conquista da consciência crítica,

---

<sup>57</sup> A *Metafísica dos Costumes* é publicada em 1797, quando Kant já completara 73 anos.

ao revelar a origem dos preconceitos e dogmas, libera e transforma a razão numa forma capaz de transformar o real e reorganizar a sociedade.

Kant está convencido da vocação humana para o *progresso moral*, a paz e a constituição de uma sociedade cosmopolita guiada pela “luz” da razão. Dois séculos depois, quando pensamos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e contemplamos o atual panorama da União Européia bem como as Instituições criadas a partir das grandes guerras do século passado, buscando garantir a manutenção da paz, suas palavras parecem ter-se convertido em assombrosas profecias.

A moral nunca foi indiferente para Kant, tanto que desde seus primeiros trabalhos é possível perceber algumas ideias sobre o tema. Mas, o seu pensamento mas profundo sobre a moral foi desenvolvido em sua fase mais madura, quando tinha por volta de 60 anos de idade. A moral de Kant pode ser observada de forma mais concreta em sua fase crítica, em algumas de suas obras, como, por exemplo, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e *Crítica da Razão Prática* (1788).

### 3.6.1 A lei moral e o dever

A compreensão do pensamento moral de Kant depende da identificação de duas rupturas importantes. Duas rupturas que fazem do seu pensamento um *pensamento revolucionário*. E essas duas rupturas correspondem ao que havia de mais importante até Kant, pois antes da moral Kantiana o mundo ocidental formou dois grandes modelos de pensamento moral, dois grandes paradigmas: a *moral grega* e a *moral cristã*. Não conseguiremos entender Kant se não entendermos contra quem ele está falando, contra quem ele aponta suas flechas.

Kant ao escrever, é a impressão de fundo que temos, se dirige à Aristóteles. Por isso, a concepção de *ruptura* é importante quando falamos da ética e da moral de Kant. Resumidamente teríamos primeiro que apontar o principal traço da filosofia aristotélica, onde partiríamos de uma certeza que o universo é ordenado, cósmico e finito e nesse universo *ordenado* a ordem vem do pressuposto de que “cada coisa tem uma finalidade”, ou “a razão de ser das coisas está na sua finalidade”, e a sua finalidade os gregos chamavam de *telos*, como já vimos. Como exemplo, se queremos saber o porquê que existe vento no mundo, ele existe para refrescar, ou seja, a causa está na finalidade. Existe portanto uma explicação *causal finalista*. Nós enquanto

seres humanos somos parte desse Universo e portanto, somos explicados a partir da nossa *finalidade*. A partir daí fazemos a grande pergunta do pensamento aristotélico, que é a pergunta da ética no seu sentido mais amplo: *o que a vida tem que ter para ser boa?*, pois a ética é a avaliação do “pacote” da vida, para Aristóteles. A resposta será clara: a vida será boa quando o ser humano cumpriu plenamente a sua finalidade cósmica, ou seja, foi “vento que ventou”.

Obviamente surge a pergunta de todo ser humano: *como eu posso saber qual é a minha finalidade?* Aristóteles vai responder: dado que na natureza não tem nada inútil, porque tudo tem uma finalidade, nada melhor do que o ser humano se conhecer bem, porque se identificar os atributos, fica fácil saber para que eles servem, e se encontrará a finalidade, e assim encontra o lugar natural dentro do cosmos. Aqui entendemos a frase de Sócrates “*conhece-te a ti mesmo*”, que nada mais é que conhecer os atributos individuais. Mas, quais são os atributos que importam? Aristóteles chamará de *virtudes* e basta você observar as suas virtudes e olhando elas se descobrirá qual a finalidade; e a resposta da minha finalidade está nas minhas virtudes. Então, como consequência, não se vive bem se não se identificar as virtudes; não conseguirá viver bem se não colocar as virtudes a serviço da vida; não se viverá bem se não colocar as virtudes a serviço dos talentos. Então qual é a vida boa? É aquela que se consegue colocar as virtudes a serviço do vida. E se não conseguir identificar as virtudes? Então a vida terá sido fracassada, e não importa o que se faça, pois espera-se que se desenvolva a virtude conforme a *finalidade*. Pode ter matado a fome do mundo, mas não era isso que era para fazer, já que a finalidade seria ser um engenheiro; não cumpriu-se a finalidade.

Aqui convém lembrar que para o grego, a *dignidade moral* é *viver bem*. É preciso entender que há uma coincidência entre a *dignidade moral* e o pleno desenvolvimento das virtudes e isso significa que o fato de o ser humano não desenvolver as suas virtudes é um grave atentado contra a humanidade, um erro moral e uma indignidade moral. Para exemplificar imaginemos alguém que rouba um seu semelhante; isso do ponto de vista nosso é inaceitável, é imoral, então há uma avaliação negativa da conduta de quem roubou, em função do que se fez para outro. Tente achar em Aristóteles a palavra “outro” e não se encontrará, pois não é essa a preocupação do Estagerita; para este você está cometendo uma imoralidade quando se erra contra o Cosmos, não com o outro; e isso acontece quando não se faz o que



era para ser feito. O que se tinha que fazer? Desenvolver os talentos. Então esse é o pacote grego, a dignidade moral coincide com o desenvolvimento das virtudes.

E por que isso nos parece estranho? Porque fomos formados num pensamento moderno e muitos são kantianos sem saber. Por quê? Porque o que é óbvio para nossos tempos, foi o que Kant propôs. A primeira ideia que destacamos de Kant é que não é a virtude e nem o talento natural, não é o desenvolvimento do talento natural que faz a dignidade moral de alguém.

Para Kant dá para viver de forma digna e moralmente, sem desenvolver os próprios talentos e sem buscar o pleno desenvolvimento desses talentos, pois esse não é um requisito importante para a *dignidade moral* do ser humano. Para o filósofo alemão o ser humano é permeado pelos desejos e apetites e a moral é justamente essa capacidade que a razão tem para se opor a esses desejos e apetites quando eles direcionam o ser humano para o lado que não é devido. É o que chamamos de “virada copernicana” de Kant, quando parte da fixação da natureza, pelos gregos, para o sujeito humano na modernidade. Kant vai dizer que o que confere *dignidade moral* ao ser humano é a “*boa vontade*”. O que isso significa? Que todo talento natural poderá estar a serviço do bem e do mal, e não são intrinsecamente nem bons e nem maus, em outras palavras, se se quer discutir a dignidade moral de alguém, avaliando os seus talentos não é o melhor caminho. O caminho moderno para analisar a dignidade moral de alguém é analisar a ideia de *boa vontade*.

O que Kant quer dizer? Ele afirma que a inteligência não é boa em si, a beleza não é boa em si, a capacidade de abstração não é boa em si, etc, e nada é bom em si mesmo. Por quê? Porque tudo isso pode ser usado para fabricar a bomba atômica, para a construção de armamentos, etc, com a finalidade de guerras. Para Kant o que vai importar é a maneira como vai se destinar os talentos, e isto vai depender da decisão humana. O coração da *dignidade moral* está numa decisão pessoal sobre o que fazer com os recursos naturais que cada um adquire e é esta decisão que configura a dignidade moral que se dá para a existência humana.

### 3.6.2 A Razão Prática e a ética do dever

Ao invalidar a metafísica como ciência<sup>58</sup>, Kant derruba o fundamento tradicional da ética. A queda da metafísica ameaçava arrastar consigo a ética, anulando os fundamentos e critérios invocados por ela até então.

A ética tradicional, desde Aristóteles, se estrutura em torno da ideia de um bem que se apresenta como fim visado em todos os atos humanos. Ora, a divergência quanto aos fins efetivamente visados pelo ser humano em todos os seus atos (felicidade, prazer, salvação da alma, autopreservação) impediu que os diversos filósofos chegassem a um acordo no campo da ética. Acabam por enredar-se em dificuldades insuperáveis e são incapazes de responder à questão “*o que devo fazer?*”, de forma universal e necessária.

Kant tem uma concepção subjetivista de felicidade, diferente da visão aristotélica. O que rejeita como possível fundamento da moral não é o conceito clássico de *eudaimonia*, que coincide com a auto-realização e a auto-suficiência, mas o sentimento de “bem-estar” ou “satisfação”. Kant quer evitar as leis morais indulgentes que fazem concessões às fraquezas humanas. Por estar marcado pela subjetividade, o conceito de felicidade é incompatível com uma ética que se pretende objetiva e universal. Sua ética dirige-se a seres racionais enquanto tais e deve manter-lhes alheia a todo tipo de barganha como o vício e com as inclinações naturais. Inclinações e paixões não podem ser tomadas como critérios para determinar o comportamento de seres racionais. Tais critérios seriam indignos do ser humano, rebarbativos.

No entanto, Kant não ignora nem minimiza a força das inclinações e reconhece que a busca da felicidade é uma “necessidade da natureza”. Mas a questão que se coloca para a ética não é: “como agir para ser feliz?”, mas sim: como ser digno de uma felicidade à medida do ser humano? O ser humano é um ser de necessidades e carências – é um ser sensível por natureza e estará sempre sujeito às leis da natureza. Não há como ignorá-lo. O fato é que os seres humanos buscam a felicidade, ou seja, buscam alcançar a maior soma de fins subjetivos de tal modo que possam integrá-los de forma harmônica. Mas, justamente por tratar-se de fins subjetivos, é impossível determinar objetivamente como alguém pode ser feliz.

---

<sup>58</sup> Kant nega a metafísica como ciência pois seus objetos, por definição, fogem à possibilidade de qualquer experiência, e não nos podem ser dados por meio de intuições.

Cada um tem o direito de buscar a própria felicidade: somente a pessoa em questão está em condições de decidir quais podem ser seus fins particulares e, portanto, só ela está posicionada para dizer o que a faz feliz. É daí, segundo ROSEN (1993), que deriva o argumento kantiano em defesa da liberdade civil:

1. Todo ser humano tenta necessariamente atingir sua própria felicidade;
2. Somente o próprio indivíduo pode saber de seus próprios fins e, portanto, só ele pode decidir o que o faz feliz. Ninguém pode decidir isso por ele;
3. A moralidade não pode exigir do ser humano o impossível;
4. Se é errado impedir alguém de fazer algo, ele tem o direito de fazê-lo. Logo, cada pessoa tem algum direito de perseguir a própria felicidade, o que é a substância da visão de Kant sobre a liberdade civil.

Esse direito não é absoluto na medida mesmo em que é universal, ou seja, todos têm o mesmo direito e daí surgem as limitações: a perseguição dos meus fins não pode impedir a felicidade de outros. Por isso, caberá ao poder civil garantir/limitar a liberdade que cada um tem de buscar a própria felicidade.

Como foi assinalado na Introdução, Kant afasta-se de Aristóteles e é no seu conceito de “razão pura” que procura o novo fundamento da ética. A razão kantiana é não apenas uma faculdade de síntese, como também uma faculdade legisladora. No plano teórico busca subsumir os fenômenos à unidade das leis; no plano prático, busca determinar as ações por meio de máximas e leis: portanto, também se trata, embora sob outro aspecto, de conduzir à unidade (unidade da lei) uma multiplicidade (as escolhas morais e comportamentos). “A razão pura é por si mesma prática, facultando ao homem uma lei universal que denominas lei moral”. (KANT, 2005, p. 129).

A absoluta autonomia da razão se confirma por ser ela em si mesma legisladora. Kant constrói sua ética opondo-se sistematicamente a qualquer forma de heteronomia, seja ela derivada de uma “natureza”, de uma lei divina, da tradição, dos costumes ou da autoridade. “A natureza e a inclinação não podem dar leis à liberdade”. (*idem*, p. 148). A razão não está limitada ao uso teórico. Usamos nossa razão não só para conhecer, mas para agir e interagir com nossos semelhantes. O caminho barrado no campo da teoria por ser problemático, não está necessariamente invalidado no campo do uso prático da razão e, aqueles objetos que no plano teórico podiam ser apenas pensados (como simples ideias) sem serem conhecidos, se

apresentam como postulados do uso prático da razão e/ou como objetivos a serem perseguidos.

A revolução copernicana proposta por Kant repercute sobre o uso prático da razão. Inverte-se a relação clássica entre a metafísica, que descobria os princípios primeiros e universais, e a ética, a quem caberia a interpretação de tais princípios e sua aplicação ao concreto. Na medida em que a metafísica não passa de uma ambição desmedida da razão, uma simples ideia, não há como fundar sobre ela uma ética universal e necessária. Por outro lado, são as exigências da ação e a necessidade de uma ética que tornarão válida a metafísica. Kant foge tanto ao dogmatismo, que pretendia impor de forma heterônoma um único cânone moral, como ao relativismo que solapa todo critério moral.

São várias as passagens em que Kant aponta para a insuficiência das éticas anteriores, seja por dependerem de uma base dogmática, seja por estarem relativizadas por uma base empírica. Em ambos os casos, estão fadadas ao fracasso porquanto mantêm o ser humano numa situação de *menoridade moral*, pois ele não ousa pensar por si próprio e fica sujeito à heteronomia: subordina-se à autoridade, à tradição, ao interesse ou à utilidade, mas não encontra em si mesmo o critério e a justificativa de seus atos.

O bem supremo não é algo transcendente, superior ao sujeito, mas o próprio ser humano que se afirma em sua autonomia como ser racional.

### 3.6.3 A ética do dever

Se no plano teórico Kant parte do fato da ciência, no plano da razão prática parte do *fato da lei moral* que se manifesta como consciência do *dever*. Aqui são analisadas as relações entre a razão e a vontade, ou seja, a razão em sua função prática de determinar a ação e não mais, como no plano do conhecimento teórico, as relações entre a razão e seu objeto.

A consciência do dever é universal e inerente ao ser humano – todos nós temos consciência de que devemos ou que não devemos fazer algo, e esse conhecimento é imediato e anterior à própria experiência. Por isso Kant procura fundar sua ética não sobre a busca da felicidade, mas sobre o dever. Substitui a *ética teleológica*, que pensa o comportamento relativamente aos fins visados, por uma *ética deontológica*, uma ética do dever. O critério que possibilita distinguir o bem do mal, o certo do errado

e que permite encontrar uma resposta para a questão “o que devo fazer?” não pode ser determinado pela finalidade visada, seja essa finalidade o bem-estar ou a salvação da alma, nem fundar-se na tradição, objeto de conhecimento empírico.

Aristóteles, atrás dele a escolástica, viram-se enredados pela mesma dificuldade. Dificuldade, em primeiro lugar, para definir de forma clara, objetiva e universal qual o fim perseguido pelo ser humano em seus atos; em segundo lugar, para derivar desse fim (altamente ambíguo e indeterminado) critérios objetivos e universais.

Kant afirma que o “princípio da felicidade” adotado pela ética clássica nunca conseguiu dar-lhe o caráter de universalidade e necessidade exatamente por partir de uma base empírica e vacilante: ninguém pode determinar ao outro como ser feliz. Para Kant, no plano da razão prática, não existe uma passagem entre ser e dever, entre fatos e lei. A segunda jamais poderia ser deduzida dos primeiros, pois lhes falta o caráter ao mesmo tempo universal e imperativo que caracteriza aquela.

O aprendizado de suas leis não é extraído da observação de si mesmo e da animalidade nele presente, nem da percepção do curso do mundo, do que ocorre ou de como se age [...] mas a razão ordena como se deve agir, mesmo que não fosse encontrado nenhum exemplo disso, e também não leva em conta a vantagem que disso poderia resultar para nós e que somente a experiência poderia ensinar. (KANT, 2013, p. 22).

Essa razão é em si mesma pura, distinta dos afetos e paixões e pode exercer-se sem se deixar contaminar por eles.

Kant distingue um sujeito “psicológico”, onde se misturam razão e paixão e onde encontramos a subjetividade e um sujeito “transcendental”, sede da pura razão, da pura objetividade e, portanto, da universalidade. Se as paixões (e a religião) dividem os seres humanos, a razão é a única instância capaz de uni-los, uma vez que, presente em todos, opera em todos segundo os mesmos princípios.

A consciência do dever nos revela a liberdade. De fato, a consciência do dever supõe alternativas – se devo, é porque posso ou não agir de determinado modo. A lei apenas dá forma a liberdade, e encontra seu fundamento exclusivamente na razão em seu uso prático. “Desse modo, a lei moral apenas exprime a autonomia da razão pura prática, isto é, a liberdade”. (KANT, 2008, p. 87). Desaparece qualquer conflito entre liberdade e lei, pois que uma supõe a outra.

Como já vimos, Kant busca fundamentar a lei, tanto moral quanto jurídica, unicamente no poder da razão, e não na autoridade, na tradição ou nas leis naturais. “Todos os princípios práticos que supõem um objeto (matéria) da faculdade de desejar como fundamento da determinação da vontade são, todos eles, empíricos e não podem proporcionar qualquer lei prática” (*idem*, 2008, p. 103). Podemos ver por aí, mais uma vez, a profundidade da ruptura da ética kantiana com relação à Ética aristotélica. Aristóteles considera o desejo como o motor dos atos humanos. Não o desejo cego (*epithymia*), mas a combinação indissociável entre razão e desejo (*oréxis* – o desejo raciocinante ou razão desejante, da *Ética a Nicômaco*). O desejo é, por sua vez, motor movido: o que o move são os fins, aquilo que o sujeito tem em vista como bem ao seu alcance. Na ética de Kant o desejo é alijado: não é ele que deve mover-nos, mas o dever: dever pelo dever, porque tal nos impõe a razão. Kant vê na subordinação da ação ao desejo e deste aos fins visados uma heteronomia. Há algo, fora do sujeito, independente dele, que o move. O ser humano da ética clássica obedece a móveis que o ultrapassam, tem fora de si os móveis de sua ação. O ser humano Kantiano obedece apenas a si mesmo; é conduzido apenas por sua própria razão e pela consciência do dever, apesar do desejo que ameaça subordiná-lo indignamente à heteronomia, mantendo-o em situação de “menoridade”, e do qual, portanto, deve manter-se afastado.

Ao mesmo tempo, a ideia de liberdade (incondicionada) que permanecia fora do alcance do saber teórico (que encontrava argumentos tanto a favor do determinismo quanto a favor da liberdade) se vê confirmada no plano da prática como um dos postulados da moralidade. O agir moral e a consciência do dever a revelam.

A lei deve valer moralmente de forma universal. Ora, universal e *a priori* são sinônimos em Kant. Isso significa que a lei não poderá ser derivada da experiência, não poderá ter uma base empírica, sempre contingente mutável, mas ser derivada necessariamente da razão. Deve basear-se num valor universal que é o fundamento da obrigação e é, portanto, necessário.

Aqui, portanto, se fala não de fins que o ser humano se *propõe* segundo impulsos sensíveis de sua natureza, mas sim de objetos do livre-arbítrio sob suas leis, os quais ele *deve propor* como fim. [...] pois a doutrina dos costumes, já por meio do seu conceito, se aparta claramente da doutrina da natureza (aqui, as antropologias) enquanto esta última repousa sobre princípios empíricos, ao passo que a doutrina moral dos fins, que trata de deveres, repousa sobre princípios *a priori* dados na razão prática pura. (KANT, 2013, p. 196).

As leis da natureza atuam de forma determinante encadeando os mesmos efeitos às mesmas causas. Atuam sem depender da adesão dos entes que determinam: a água ferve à 100°, o calor dilata os metais e matéria prima atrai sem depender da anuência de quem quer que seja. O ser humano, por natureza, também está sujeito a este tipo de lei: se não se alimentar, morre; seu coração bate e sua digestão se faz independente de sua vontade ou decisão.

Mas o ser humano também participa do inteligível, como ser racional, e age sob o império de leis que devem ser *representadas* por ele: “Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios”. A representação da lei moral é um “fato que não se pode absolutamente explicar por quaisquer dados do mundo sensível”. (*idem*). Agir por princípios ou agir segundo uma representação do que pode ou não, deve ou não ser feito, significa agir voluntariamente, ou seja, agir sob o império da razão prática.

*Razão Prática e Vontade* se apresentam como sinônimos na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* – e o que as identifica ou caracteriza essencialmente é sua independência com relação às inclinações. Agir voluntariamente (livremente) é deixar-se guiar *exclusivamente* pelos ditames da razão. Na medida em que entrem em jogo as inclinações, os afetos ou as paixões, a autonomia da vontade desaparece e caímos no âmbito da heteronomia.

As leis morais, na medida em que emanam da razão e apenas da razão (*razão pura*) sem interferência das inclinações, são comandos ou proibições imperativas – que exigem obediência incondicional. São por isso designadas por Kant de “imperativos categóricos”.

#### 3.6.4 O imperativo

O *imperativo* categórico determina que ações são permitidas, quais são obrigatórias e quais são proibidas. Nada disso pode ser derivado da experiência: o fato não determina a lei – pois se assim fosse a lei não escaparia à contingência e relatividade – ao contrário, ela determina o comportamento de forma totalmente *a priori*. Kant refere-se ao “sentimento moral” ligado ao cumprimento do dever, mas afirma que tal sentimento, longe de poder ser invocado como fundamento da lei moral,

[...] é tão somente a liberdade de um ser racional submetido a leis morais (a psicológica não passando, porém, da capacidade de tornar-se a si mesmo consciente da identidade de sua

existência nos seus diferentes estados), donde se segue que uma pessoa não está submetida a nenhuma outra lei além daquelas que se dá si mesmo (seja sozinho ou, ao menos, juntamente com outras). (KANT, 2013, p. 29-30).

Kant distingue ainda leis e máximas. Estas seriam princípios subjetivos da ação: normas de comportamento que o sujeito adota em virtude de sua liberdade, mas que valem apenas para ele. Leis são normas objetivas, que valem universalmente.

O princípio que torna certas ações em dever é uma lei prática. A regra que o agente elege como princípio para si mesmo a partir de fundamentos subjetivos se chama sua *máxima*; donde as máximas dos agentes poderem, em uma mesma lei, ser contudo muito diferentes. (*Idem*, p. 31).

O fundamento da lei moral que nos é revelada pela pura razão é o imperativo categórico que é “um só”, “um único”, que nos diz: “O imperativo categórico, que em geral só anuncia o que é obrigação, é: aja conforme a uma máxima que possa valer ao mesmo tempo como uma lei universal” (*idem*). Esse imperativo se deixa formular de diferentes maneiras: “Age como se a máxima de tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza”, ou, de forma, puramente negativa, “não faças aos outros o que não queres que te façam”, considerada por Kant como uma regra de ouro da moralidade.

A base do imperativo categórico só pode ser alguma coisa “*cuja existência em si mesma*” tenha um valor absoluto e que, *como fim em si mesmo*, possa ser a base de leis determinadas. Só nela poderá estar a base de um possível imperativo categórico, ou seja, uma lei prática.

Para Kant, a bondade natural do ser humano não existe, pois “por natureza, diz Kant, somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais. (CHAUÍ, 2000, p. 443).

Chauí (*idem*) esclarece ainda que o Imperativo Categórico na verdade enuncia a forma geral das atitudes morais. Suas máximas demonstram de forma muito clara a interiorização do dever que tem como origem a razão e a vontade legisladora universal do agente moral. Kant designa como *vontade boa* que quer o bem, o acordo entre a vontade e o dever. A *vontade boa* é um bem em si e não exatamente o que ela alcança. Entre outras virtudes e dons, ela também é vista como moderadora de conduta.



Kant então afirma que o homem, e, duma maneira geral, todo ser racional, *existe* como fim em si mesmo, *não só como meio* para o uso arbitrário desta ou daquela vontade,

[...] aja segundo uma máxima de *fins* tal que tê-los possa ser uma lei universal para todos. Segundo esse princípio, o ser humano é um fim tanto para si mesmo como para os outros, e não é suficiente que ele não seja autorizado a utilizar como simples meio nem a si mesmo nem aos outros (pois, com isso, ele pode ser também indiferente para com eles), mas antes propor como fim o ser humano em geral é em si mesmo dever do ser humano. (KANT, 2013, p. 207).

Daí deriva uma nova formulação do imperativo categórico: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”<sup>59</sup>. Um imperativo é uma regra prática cuja representação torna necessária uma ação que é subjetivamente contingente e assim representa o sujeito como aquele que deve ser “constrangido” (compelido) a conformar-se à regra. Um imperativo categórico (incondicional) é aquele que representa uma ação como objetivamente necessária através da mera representação desta mesma ação (sua forma) e, por conseguinte diretamente.

O constrangimento de que fala Kant deriva da finitude humana. Não somos pura racionalidade. Somos seres também movidos pelos afetos, desejos, sentimentos e emoções.

Porém, contrariamente ao que se diz com frequência, não temos para o (moralmente) bom e mau um *sentido* específico, assim como não o temos para a *verdade*, mas antes uma receptividade do livre-arbítrio para o seu próprio movimento por meio da razão prática pura (e de sua lei), e é isso o que denominamos o sentimento moral”. (KANT, 2013, p. 211)

Nossa escolha é essencialmente afetada, e por isso não se conforma em si mesma à vontade pura, mas a esta se opõe amiúde. Por isso mesmo a lei nos aparece como um constrangimento – ela nos constrange a agir segundo nossa própria razão.

Máximas que emanam da razão não podem ser contrárias à lei. Mas, como foi dito acima, como o ser humano é também vulnerável à afetividade, às emoções e

---

<sup>59</sup> HÖFFE(2005, p. 202-203) destaca as três fórmulas do imperativo categórico que se somam à fórmula fundamental: concernente à forma (universalidade), à matéria (humanidade) e à determinação completa das máximas (finalidade).

sentimentos, é possível que ele adote máximas que não se coadunam com a razão, tomando como normas subjetivas do seu agir interesses e/ou objetivos que nada têm de racional.

Por isso Kant reafirma: “O princípio supremo da doutrina dos costumes é, portanto: aja segundo uma máxima que possa valer ao mesmo tempo como lei universal. – Cada máxima que não se qualifica a isso é contrária à moral.” (KANT, 2013, p. 32). Assim que a vontade se revela, por suas máximas, uma legisladora universal, e essa autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional.

Mas os imperativos não são apenas categóricos, aqueles que obrigam incondicionalmente. Há também os imperativos condicionais, hipotéticos, que mandam em vista de uma finalidade que, no caso, justifica a ação.

Aqui, portanto, se fala não de fins que o ser humano se *propõe* segundo impulsos sensíveis de sua natureza, mas sim de objetos do livre-arbítrio sob suas leis, os quais ele *deve propor-se* como fim. A doutrina que trata daqueles primeiros fins pode ser chamada de doutrina técnica (subjetiva) dos fins, propriamente pragmática, contendo a regra da prudência na escolha de seus fins, a que trata dos segundos, contudo, tem de ser chamada de doutrina moral (objetiva) dos fins. (KANT, 2013, p. 196).

Os imperativos categóricos referem-se apenas à liberdade, sendo exclusivamente determinados pela razão. Já os hipotéticos submetem a uma condição, a uma finalidade. *Se queres (x), então deves (y)*. Podem ser simples preceitos e estão condicionados a uma base empírica.

A moral abarca as relações entre razão e vontade ao determinar as ações dos indivíduos. A educação abarca as relações *entre* os diversos indivíduos – as relações que se estabelecem entre diversas liberdades para que seja possível estabelecer entre elas uma convivência pacífica que preserve e proteja o máximo de liberdade efetiva para cada um dos seres humanos. O que interessa nessa análise são as relações recíprocas de liberdades. Não tanto como se dão essas relações efetivamente, nem sequer as condições históricas ou culturais que as fazem ser o que são. Interessa a Kant no campo da educação, tal como no campo da ética e da moral, deduzir o que *devem ser* as relações educacionais a partir dos imperativos puramente

racionais. Uma *Metafísica*<sup>60</sup> dos Costumes lida com os princípios, e não com o conteúdo das leis. Estes princípios devem ser originados de bases *a priori* para que tenham validade universal no sentido estrito.

Kant afirma que o ser humano está submetido por um lado às leis da natureza porquanto ele mesmo é um ser da natureza e pertence ao mundo da natureza. Por outro, enquanto livre, está submetido às leis morais que pertencem ao campo da cultura. O objeto de um *Metafísica dos Costumes* é exatamente o estudo das leis que regulam a conduta humana sob o ponto de vista puramente racional.

No campo da ética, Kant rejeita a concepção de equidade, considerada pelos antigos (Aristóteles) como uma “justiça acima da justiça”, justamente porque esta pressupõe a não coerção.

Assim com a ciência no plano teórico, a moralidade no plano prático também requer uma validade universal e objetiva. Kant repele qualquer possível relativização da lei moral. Daí suas críticas à ética aristotélica que se satisfazia em “mostrar a verdade em grandes linhas e de forma aproximada”. A alternativa encontrada por Kant foi a busca de um novo fundamento para a ética: não mais o *ethos*, mas o imperativo da razão. O valor maior de uma tal ética não é mais a felicidade, mas a autonomia da vontade perante as inclinações, que nos faz dignos de sermos felizes. Ora, essa ética exige “como postulados” as ideias pensadas pela razão teórica. Aquele pensamento puro (ideia) se vê assim dotado de realidade objetiva como postulado da lei moral – ou seja, “só em relação com o exercício da lei moral”.

A razão não se subordina, como o entendimento, aos limites da experiência possível. Ela avança para muito além desses limites projetando ideias capazes de unificar e dar sentido ao todo. São hipóteses que não podem ser objeto de experimentação, mas que ganharão realidade graças a *lei moral*.

A ideia de uma causa única, capaz de fundar toda a cadeia causal; a ideia de alma imortal que fundamente imortal a unidade do eu e a esperança de enfim, numa outra dimensão, encontrar a unidade entre a virtude e a felicidade; a ideia de que todos os fenômenos estão articulados num grande todo por uma cadeia causal determinada, o mundo, perante o qual se destaca a liberdade, são projeções da razão que, se não podem ser confirmados pela razão teórica e ultrapassam os limites do conhecimento científico, encontram sua realidade confirmada graças ao fato da lei

---

<sup>60</sup> Metafísica em Kant, se opõe ao empírico. Metafísico é todo saber que não se funda na experiência e que, por isso mesmo, só pode encontrar sua origem na própria razão.

moral e da consciência do dever que revelam o incondicionado de nossa razão. A razão alça voo e arrasta para si o entendimento provocando o desenvolvimento da ciência. Por outro lado, a moralidade vai conferir realidade às projeções da razão, mostrando que não resultam de um delírio nem da superstição.

Quanto mais a ideia de um fim/bem for reconhecida como verdade, mais possibilidade terá de realizar-se na prática – ela anteciparia possibilidades que dependem em grande parte de nosso empenho e de nossa razão para adquirirem uma realidade efetiva. Não basta acreditar na existência de um bem supremo nem na vocação do ser humano para a paz e a felicidade. É preciso tomar como dever agir para que esse fim se realize.

Mas o que significa *agir por dever*? Para KENNY (2009, p. 374-375)

Agir por dever é agir em função da reverência pela lei moral; e a maneira de testar se estamos a agir assim é procurar a máxima, ou princípio, com base na qual agimos, isto é, o imperativo ao qual as nossas acções se conformam. Há dois tipos de imperativos: os hipotéticos e os categóricos. O imperativo hipotético afirma o seguinte: se quisermos atingir determinado fim, age desta ou daquela maneira. O imperativo categórico diz o seguinte: independentemente do fim que desejamos atingir, age desta ou daquela maneira. Há muitos imperativos hipotéticos porque há muitos fins diferentes que os seres humanos podem propor-se alcançar. Há um só imperativo categórico, que é o seguinte: <<age apenas de acordo com a máxima que possas, ao mesmo tempo, querer que se torne uma lei universal>>.

Kant acredita na possibilidade de perceber a História como sistema e não como simples agregado sem plano das ações humanas. Apesar do progresso moral da humanidade não ser contínuo, sofrendo interrupções e degradações, sempre permaneceu um germe do Iluminismo que, desenvolvendo-se mais a cada revolução, preparou um grau mais elevado de aperfeiçoamento.

### 3.6.5 A lei moral e o céu estrelado

Kant, na conclusão da *Crítica da Razão Prática*, num texto que ficou famoso, resume sua filosofia e a imensa dignidade que reconhece no ser humano enquanto determinado unicamente por sua racionalidade:

Duas coisas enchem o ânimo de crescente admiração e respeito, veneração sempre renovada quanto com mais frequência e aplicação delas se ocupa a reflexão: *por sobre mim o céu estrelado; em mim a lei moral*. Ambas essas coisas não

tenho necessidade de buscá-las e simplesmente supô-las como se fossem envoltas de obscuridade, ou se encontrassem no domínio do transcendente, fora do meu horizonte; vejo-as diante de mim, coadunando-as de modo imediato com a consciência de minha existência. A primeira começa no lugar que eu ocupo no mundo sensível e engloba a conexão em que me encontro com incalculável magnificência de mundos sobre mundos e de sistemas, nos tempos ilimitados de seu movimento periódico, do seu começo e da sua duração. A segunda começa em meu invisível eu, na minha personalidade, expondo-me em um mundo que tem verdadeira infinidade, porém que só resulta penetrável pelo entendimento e com o qual eu me reconheço (e, portanto, também com todos aqueles mundos visíveis) em uma conexão universal e necessária, não apenas contingente, como em relação àquele outro. O primeiro espetáculo de uma inumerável multidão de mundos aniquila, por assim dizer, a minha importância como criatura animal que tem de devolver ao planeta (um mero ponto no universo) a matéria de que foi feito depois de ter sido dotado (não sabe como) por um curto espaço de tempo, de força vital. O segundo, por outro lado, realça infinitamente o meu valor como inteligência por meio da minha personalidade, na qual a lei moral me revela uma vida independente da animalidade e também de todo o mundo sensível, pelo menos enquanto se possa inferir da determinação consoante a um fim que recebe a minha existência por meio dessa lei que não está limitada a condições e limites desta vida, mas pelo contrário, vai ao infinito". (KANT, 2008, p. 307-308).

Para o ser humano alcançar a sua perfeição e a felicidade nos outros, ele deve agir de modo a tratar a humanidade, quer na sua pessoa, quer na pessoa de outrem, sempre como um fim, nunca apenas como um meio. No centro dessa extensa reflexão de Kant está a ideia de que o ser humano é capaz de se autogovernar completamente em assuntos morais. A autonomia tem dois componentes. A primeira é que nenhuma autoridade externa a nós (*heteronomia*) é necessária para constituir ou nos informar das demandas da moralidade. Cada ser humano sabe, sem que seja dito, o que deve fazer porque as exigências morais são exigências que nos impomos a nós mesmos (*autonomia*). O segundo é que no autogoverno podemos efetivamente nos controlar a nós mesmos. Os deveres que nos impomos a nós mesmos passam por cima de todos os outros chamados à ação e frequentemente vão contra nossos desejos. Apesar disso, sempre temos um motivo suficiente para agir conforme deveríamos. Por conseguinte, nenhuma fonte externa de motivação é necessária para que nossa autolegislação seja eficiente em controlar nosso comportamento. Num lapso, que talvez possa ser uma concordância com Aristóteles, Kant pensa que a autonomia tem implicações sociais e políticas básicas. Embora ninguém possa perder a autonomia, que é uma parte da natureza dos seres racionais, certos arranjos sociais e as ações dos outros podem encorajar lapsos na governança pelos nossos desejos,

ou a heteronomia. Kant achava difícil explicar exatamente como poderia isso acontecer; mas ele sempre sustentou que a necessidade moral da nossa autonomia para se expressar era incompatível com certos tipos de regulação social. Não há espaço para que outros nos digam o que a moralidade exige, nem pessoa alguma tem autoridade para isso – nem nossos próximos, nem os magistrados e as suas leis, nem mesmo aqueles que falam em nome de Deus. Porque somos autônomos, a cada um de nós deve ser permitido um espaço social dentro do qual podemos livremente determinar nossa própria ação. Essa liberdade não pode ser limitada aos membros de uma classe privilegiada. A estrutura da sociedade deve refletir e expressar a capacidade moral comum e igual a seus membros.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do adolescente, de modo especial os em conflito com a lei, no Brasil, costuma receber grande atenção, apesar desses adolescentes constituírem uma pequena percentagem do total de adolescentes brasileiros. Se formos levar em conta os grupos juvenis que encontramos pelas ruas poderíamos inferir que um grande número de adolescentes desses grupos já esteve envolvido em problemas de conduta tais como furto, porte ilegal de armas, e outras negligências as leis, que também poderiam ser causa de “detenção”. Muitos adolescentes que são fiéis cumpridores das leis, cometem violentos atos de agressão nas suas fantasias, o que caracteriza o sentido de violação da consciência moral psicológica, que em muitos casos podem ser externalizadas.

No entanto, quando algum episódio de violência envolvendo adolescentes chega aos jornais, é como se passasse através de uma lente de aumento, que o torna um sinal alarmante da degeneração da sociedade. O proclamado aumento da violência juvenil se torna, assim, um lugar-comum tranquilizador por meio do qual a violência, enquanto atribuída a uma geração, é relegada a um mundo que nos é estranho. Um escrito assírio do ano 2000 a.C. predizia um iminente fim do mundo como consequência da degeneração dos jovens; Platão colocava na boca de Sócrates palavras muito duras em relação aos jovens “corrompidos”. Em nenhuma faixa etária, mas só na adolescência, o crime cometido tende a ser generalizado e atribuído à condição de adolescente, que se torna assim, uma espécie de réu coletivo, muito mais facilmente do que acontece com crimes igualmente graves cometidos em outras faixas etárias. Os adolescentes “violentos” se tornam o receptáculo das angústias dos adultos, isso em prejuízo do esforço de compreender as vicissitudes individuais de cada jovem. (LIMA, 2015).

É importante levarmos em conta essas reflexões porque o fenômeno da “infração juvenil” não pode ser compreendido, nem efetivamente controlado, simplesmente considerando os adolescentes em conflito com a lei constituindo um grupo de criaturas que merece serem isolados, segregados da sociedade. O que é “mais especial” a respeito “dos adolescentes em conflito com a lei” é que este, por causa de uma infortunada combinação de circunstâncias familiares, sociais, e do seu próprio desenvolvimento emocional e moral, não só faz coisas, mas é *preso* por fazer

coisas que um grande número de pessoas “não-adolescentes” ocasionalmente também faz.

Isto não significa que devemos diminuir a importância do estado de adolescente “em conflito com a lei”, ou não devemos nos importar com descobrir as melhores maneiras de ajudá-los e de proteger a sociedade contra os seus atos. Ele é o vilão conhecido no *drama da vida*, drama esse em que existem muitos outros “vilões” que permanecem não identificados ou, pelo menos, que não são apanhados. Este adolescente sofre o peso do mais alto sofrimento e punição, de modo que ele necessita da nossa *simpatia* e ajuda tanto quanto os que são ameaçados e postos em perigo por causa de seus atos contrários a lei. Mas, não são apenas esses adolescentes que sofrem e que são punidos por estarem no grupo daqueles que não estão na condição de *delinquentes* existem muitos outros que não caem nas malhas da lei, mas que são conhecidos pelos seus pares como *desviados*, ao mesmo tempo que existem outros que não conseguem enganar-se a si próprios. Muitos desses adolescentes também sofrem por causa da desaprovação social ou da autodesaprovação.

Adolescente em conflito com a lei é um indivíduo que apresenta algum desvio de conduta, que foi acusado, julgado e condenado “legalmente”. Mas, existem muitos adolescentes por aí que, sem estarem nessa condição (porque nenhuma acusação legal é feita contra eles), são acusados ou condenados por um “juiz”: quando a *consciência moral* entre em jogo, ele se transforma no *acusador* e no *acusado*, no *promotor* e no *juiz*.

Quando encarado deste ponto de vista o adolescente demonstra a expressão de conflitos que fluem como correntes subterrâneas através de sua vida. Ele flui de uma esfera da vida humana em que existe o drama do crime e da punição, coisas malfeitas e culpa, conflitos entre o indivíduo e o grupo, e conflitos interiores ao próprio indivíduo. Uma grande parte desse drama ocorre de modo invisível e silencioso. Além disso, existem, provavelmente muitos, que não são punidos pela lei ou por qualquer outro dispositivo da sociedade, mas que se punem severamente a si próprios.

As ideias da criança acerca do que é correto e incorreto, do que é bom ou mau fazer, dependem muitíssimo do que ela aprende com elogios e reprovações. Quanto mais nova for a criança, maior é a probabilidade de que as suas ideias acerca do que é moralmente bom ou mau refiram-se a situações específicas: é mau bater na irmãzinha, é mau não beber o leite até o fim, etc. Poder-se-ia dizer que os princípios



morais da criança tendem, desde cedo, a ser tanto concretos como externos. O que Piaget chamava de “moralidade de coação” (ver p. 55ss). À medida que caminha para a adolescência, porém, manifestam-se duas tendências principais no seu desenvolvimento moral. Em primeiro lugar, seus conceitos morais tornam-se mais generalizados – é melhor ser *honesto* em geral do que só contar a verdade quando a mãe lhe pergunta por onde andou. Em segundo lugar, os seus ideais e a moralidade interiorizam-se, isto é, tornam-se, por assim dizer, parte de si, o que Kant chama de *autogovernança*. Assim, muito embora ninguém esteja a ver – e mesmo que ninguém pudesse descobrir – ele não vai roubar ninguém (ou, pelo menos, sentirá vergonha em roubar e talvez se sinta culpado se o fizer). Em certa medida, converte-se ele em seu próprio “porta-voz” do que é correto e incorreto, bom e mau, do que uma pessoa se deve esforçar por fazer e ser e por não fazer ou não ser. Essa ideia de moral, contrastam com a *moral autônoma*, quando o sujeito internaliza e reflete sobre seus atos.

É provável, contudo, que o processo de interiorização dos preceitos morais ensinados em casa, na escola e na igreja seja mais perceptível com relação a certos preceitos do que a outros. O adolescente que não pensa em roubar talvez não se hesite em pregar uma mentira. O adolescente rigorosamente honesto na observância nas regras do jogo quando joga com crianças mais novas, talvez não hesite em trapacear com parceiros mais velhos. Ou, então, o adolescente que não pensa em furtar uma maçã da carteira do amigo talvez não hesite em furtar uma dúzia do quintal do vizinho. São momentos em que a moralidade contrasta com o *conflito*, entre as questões éticas e morais.

Em vários estudos – consultar bibliografia - notaram-se que as crianças de baixo desenvolvimento cognitivo e as emocionalmente instáveis são mais inclinadas a fraudar do que os de condição cognitiva e emocional mais desenvolvidas. Não é difícil compreender a razão disto.

No campo da autocompreensão, “ter conhecimento de” é diferente de “ter informações a respeito de”. Para adquirir conhecimentos ou compreensão a respeito do eu não basta apenas aprender certos conhecimentos teóricos, mas é preciso enfrentar as implicações pessoais desses fatos. É preciso um grande investimento no esforço para compreender a importância emocional e intelectual do que se está procurando aprender. Isso significa um esforço para compreender o significado das

experiências do próprio indivíduo, através dos esforços do próprio indivíduo e através do auxílio que ele pode obter dos outros.

Um dos aspectos da inter-relação entre a auto-aceitação e a aceitação dos outros é que o adolescente que está contente consigo próprio tende a sentir-se bastante confiante nas suas relações sociais, mesmo que não seja alguém muito respeitado. Se ele tiver *boa vontade* em relação a sua própria pessoa e em relação aos outros, é pouco provável que ele se mostre indevidamente suspeito em relação aos outros e que aceite facilmente que os outros sintam suspeitas sobre ele. Ele também não se sente levado a impressionar os outros. Em outras palavras: se um adolescente sente inquietação a respeito de suas atitudes em relação a si próprio e aos outros, ele provavelmente se sentirá inquieto a respeito das atitudes que os outros possam ter a seu respeito.

A inter-relação que existe entre a aceitação de si próprio, dos outros e pelos outros é bastante complexa e oferece muitas combinações de fatores. Em primeiro lugar, é preciso ser observado que o grau em que o indivíduo se aceita a si próprio ou aos outros, ou é aceito pelos outros, não pode ser julgado com certeza completa simplesmente pelas aparências ou pelos resultados das avaliações realizados pelo próprio indivíduo ou por terceiros. Mas, se supusermos que as avaliações estão corretas, permanecem de pé quatro possibilidades teóricas: 1) uma pessoa pode ter uma alta capacidade de aceitar-se a si própria e de aceitar os outros; 2) uma baixa capacidade de aceitar a si própria e uma alta capacidade de aceitar os outros; 3) uma alta capacidade de aceitar a si própria e uma baixa capacidade de aceitar os outros; 4) uma baixa capacidade de aceitar-se a si própria e aos outros. Da mesma forma, uma pessoa pode ter uma alta capacidade de aceitar-se a si própria e de aceitar os outros, ao mesmo tempo que tem uma alta capacidade de ser aceita *pelos* outros, ou uma baixa capacidade de ser aceita pelos outros.

Se, por causa das convicções próprias muito firmes e completas, um adolescente não se mostrar cegamente conformado aos padrões do grupo, ou não tentar algo para conseguir popularidade, alguns de seus companheiros podem considerá-lo com um sujeito esquisito. Num grupo em que é moda não mostrar interesse pelos trabalhos escolares, o adolescente que tiver um interesse genuíno em aprender e força e coragem para prosseguir seus estudos a despeito do que os outros possam dizer, pode não ser considerado (pelo menos publicamente) como um caráter

forte e admirável, mas como um *bobo*. Por essa razão não podemos julgar um adolescente simplesmente por seu grau de popularidade.

O adolescente que se aceita a si próprio não é um indivíduo que exige muito de si próprio no terreno da moral, nem uma pessoa que deliberadamente procura sobrepujar todos os outros em virtude da moral, mas é alguém que pauta a sua vida por sólidos princípios morais.

Uma importante qualidade característica da maneira pela qual a pessoa que se aceita a si própria e encara a vida é uma espécie de honestidade. Ela é, por assim dizer, “honesta para consigo própria” ou, pelo menos, tão “honesta” quanto o pode ser no momento. Quanto mais realista ela se aceita a si própria *pelo que é e pelo que poderia ser*, menos necessidade terá de fingir. Haverá honestidade nos seus empreendimentos, mesmo quando não esteja conscientemente pretendendo ser honesta. A sua honestidade é, de certo modo, um subproduto e não um astuto meio de desempenhar o seu papel de maneira virtuosa porque a honestidade é a melhor política ou porque ela promete dar frutos compensadores.

O adolescente que é inseguro, incerto a respeito das suas próprias energias e do seu direito de afirmar as suas opiniões tem necessidade de criar uma autoridade externa para ganhar segurança em relação aos seus méritos. Tal indivíduo tende também a ter necessidade de apoiar-se num padrão externo do que seja certo ou errado ao invés de apoiar-se nas suas próprias convicções para julgar o que é bom e o que é mau, o que deve fazer e o que não deve fazer. Os adolescentes, como já falamos, que se mostram emocionalmente mais seguros internamente são mais amadurecidos nos seus julgamentos morais do que os adolescentes de mesmo desenvolvimento cognitivo que estão emocionalmente em crise contra si próprios. O adolescente que se aceita a si próprio tende a ser menos punitivo e, de fato, mais compassivo na sua perspectiva moral do que o que se rejeita a si próprio.

Ainda que não o tenha afirmado em palavras ou em pensamentos, o adolescente que se aceita a si próprio vive como se a vida merecesse ser vivida. Isto não significa que ele considere a luta pela vida algo banal, que ache que este é o melhor dos mundos, ou que acredite que o progresso é inevitável, ou que ele, juntamente com toda a humanidade, estão marchando segura e constantemente para a perfeição. Isto significa simplesmente que ele caminha na vida tão completa e livremente quanto a sua natureza e as circunstâncias o permitem. Ele difere nisso do indivíduo que se rejeita a si próprio, porque a pessoa deste tipo não tem esta liberdade

de viver completamente. Na sua forma extrema, a auto rejeição significa desespero e o desespero é uma espécie de morte viva.

Quanto mais o adolescente se aceitar a si próprio, mais ele será livre para desenvolver as energias que possui, para encarar as suas fraquezas e limitações, para aventurar-se pelos caminhos que se abrem à sua frente. Mas, o seu desenvolvimento será incompleto em muitos pontos, ainda que a sua vida se caracterize por grandes realizações, porque os indivíduos são grandes na medida em que desenvolvem as suas potencialidades para crescer.

Há alguma coisa de radical e também conservador no fato de ser adolescente. No lado radical, podemos notar que é forte o impulso para crescer. O ímpeto para aventurar-se no novo e também no desconhecido é poderoso. Da mesma forma, o adolescente, a não ser que tenha sofrido alguma perda danosa de esperança, aguardo o futuro com certa avidez. Mas, enquanto vive assim nessa antecipação do futuro, também não deixa de viver no passado. Aquilo que perceberá no futuro dependerá, em parte, do que foi no passado.

O que torna especial a pessoa humana frente aos outros seres vivos é o fato de que ela é sujeito de si mesma, de sua vida, de suas decisões, de suas ações. É um elemento significativo da dignidade da pessoa. Da reflexão fenomenológica emerge que a consciência moral é exatamente o lugar ou a possibilidade, ou a dimensão da subjetividade da pessoa. Os conceitos analisados nos permitem algumas considerações a respeito da consciência moral.

O *eu* torna-se consciente de si mesmo (consciência psicológica) e decide ser *protagonista* de si mesmo. É sempre a pessoa que, tomando em suas mãos a si mesma e a sua própria vida, transforma sua existência de simples dado (estou vivendo) em decisão-projeto (quero viver). A relação com os outros torna-se então *reciprocidade*, que faz com que nos experimentemos continuamente como necessidade e, ao mesmo tempo, como riqueza que se doa aos outros. É um caso de construção da identidade, e na adolescência, como assinala RODRÍGUEZ; DAMÁSIO (2014, p. 31) “é um processo eminentemente social, no qual as crenças a respeito de si mesmo seriam com frequência contrastadas com as opiniões dos outros (em especial das pessoas significativas) para estabelecer um sentido real e ideal de si.”

Indicando o eu como “projeto” cheio de sentido que estimula com força à realização, a consciência moral abre sempre novos horizontes, em direção aos quais caminha incansavelmente. Aponta a pessoa como futuro: um futuro que não pode ser

esperado passivamente, mas que deve ser construído responsavelmente aproveitando todas as possibilidades do presente. A consciência moral nunca é puramente repetitiva, ela impulsiona para a frente, com uma *energética* muito forte, antecipando o futuro. Assumimos, assim como LA TAILLE (2006, p. 139) que “todo o problema reside em saber o que determina a construção, ou não-construção, de uma personalidade ética”, que no nosso ponto de vista está implícito na construção da dimensão da consciência moral.

A educação moral coloca-se então como exigência de avaliação e realização. Anuncia o sentido da vida e da história do adolescente e os valores nos quais se articula, levando a um compromisso para a sua atuação. Não é ela que coloca o sentido e os valores: descobre-os e indica-os com força, revelando que estão enraizados no mais profundo da pessoa e que sua autêntica atuação encontra-se no ser pessoa humana.

O processo de educação moral é assim experiência e testemunho de imperatividade. O seu juízo compromete sem reservas: *você deve*. Mas essa imperatividade é de autenticidade, de significação, de verdade, que exige e fundamenta a *liberdade* pessoal. É experimentada como algo que não pode ser limitada somente às exigências das variadas situações em que vivemos. Representa a tensão de toda a pessoa em direção à unidade do seu ser pessoa. Antes de tudo anuncia a liberdade que se sente interpelada na construção da *autonomia*.

Essas reflexões não ficam no nível de análise apenas teórica. Percebemos sua complexidade e profundidade. Podemos depois disso, reagir criticamente em se tratando das muitas reduções da consciência moral presentes na vida de cada dia dos nossos adolescentes: das reduções que a veem simplesmente como somatório das informações morais, às que a apresentam como simples reação emotiva; das que a fazem voz de um individualismo fechado em si mesmo, às reduções que a limitam a um simples resultado do condicionamento e da manipulação ambiental ou da informação. Fica, porém, suficientemente claro que não é possível reduzir a *consciência* somente ao seu ato. O juízo da consciência é decisivo na vida moral e deve ser estudado atentamente, mas podemos compreendê-lo adequadamente somente se tivermos uma visão completa da mesma consciência: de sua profundidade, de sua consistência e de seu dinamismo.

As ciências de matriz sociológica acentuam os fatores ambientais e estruturais no desenvolvimento moral da pessoa. Por sua vez, a prática pedagógica tradicional

insistiu continuamente na influência do ambiente, a começar pelo familiar e escolar, sobre o amadurecimento moral do ser humano. Todos os que se preocupam com os estudos da moralidade, do amadurecimento moral, não se cansam de destacar como fundamental a osmose de valores que ocorre entre os pais e os adolescentes.

A cultura faz seu ingresso em nossas vidas com o aprendizado da linguagem como pesquisaram, entre outros, PIAGET (2010) e VIGOTSKY (2008). Ela comporta desde já uma hierarquia de valores. Contemporaneamente, adquirimos do ambiente, como boas ou más, determinadas atitudes e escolhas. Sucessivamente, ao longo de todo o processo de amadurecimento sentimo-nos pressionados e até vinculados aos critérios de julgamento que encontramos sustentados em nossa volta, percebendo que aceitá-los significa sermos escolhidos, enquanto recusá-los nos leva a sermos rejeitados. Mesmo depois de ter alcançado uma consciência mais madura e autônoma, ficamos sempre devedores do ambiente em que vivemos. Mas, “as estruturas da inteligência e do conhecimento são fruto de um trabalho individual, de uma labuta psíquica de auto-organização, e não de mera cópia de modelos externos” (LA TAILLE, 2006, p. 15).

A profundidade e a complexidade da consciência moral e a função que lhe compete em toda a vida fazem com que se entenda facilmente a necessidade de uma correta educação moral. Aliás, pode-se sem dúvida nenhuma dizer que hoje esta tarefa deve ser considerada, por cada um de nós e por toda a sociedade, como o dever ético mais fundamental. É preciso vigilância e compromisso ininterruptos para que a educação moral de nossos adolescentes traga qualidade para suas vidas. Esta formação é algo delicado, antes de tudo não possuímos a esse respeito métodos tão precisas e tão transmissíveis como as técnicas. A formação moral é mais pessoal: a consciência moral implica efetivamente em que o ser humano, num certo sentido, seja dono de si mesmo e então tenha de decidir a respeito de sua própria vida.

Essas perspectivas não foram sempre realçadas na educação e na pedagogia moral. Hoje devem ser evidenciadas com uma atenção especial, para que sejam mantidas a coerência com uma visão integral do ser humano, inspirados por propostas que *liberte* nossos adolescentes e dê significação à sua vida moral.

Cada uma dessas leituras que fizemos evidenciam algumas dimensões da complexa unidade que é a estrutura moral da pessoa. Sobre a base do patrimônio genético ela se desenvolve graças a diferentes estímulos, interdependentes entre eles e com acentuações que variam de indivíduo para indivíduo. A multiplicidade desses

fatores, com a consequente indeterminação de cada um, tem como efeito que nenhum deles como também a sua soma não podem ser considerados explicação adequada do todo o processo de estruturação moral.

Esboça-se assim o papel insubstituível da *liberdade*. O amadurecimento moral da pessoa não é redutível somente ao resultado da interação de elementos complexos de caráter genético, psicológico, sociológico. É confiada à *responsabilidade* de cada um. O sujeito moral é uma pessoa livre.

Ocorre um real desenvolvimento moral quando se verifica uma mudança e uma evolução não somente no que a pessoa ‘faz’ (este é, em geral, o caminho da socialização), tampouco não somente no que a pessoa ‘pensa’/‘raciocina’ (o caminho da mediação racional), bem como não somente no que a pessoa ‘sente’ emocional ou instintivamente (ponto de vista da psicanálise), mas no que a pessoa ‘sente’ ao agir com conhecimento de causa: este ‘sentir’ suscitado pelos valores objetivos (bem objetivo da pessoa humana) arrasta consigo o fazer e o pensar na unidade do agir da pessoa. A estrutura do ser humano revela-se então como uma unidade complexa e dinâmica entregue à sua responsabilidade.

Enfim, as diferentes leituras realçam um outro elemento como fator que puxa os outros. O ponto de vista da psicanálise considera a dimensão afetiva como um fundamento da moral guiada por escolhas conscientes, com base no princípio da realidade. O comportamento moral é um compromisso entre os impulsos afetivos e o controle consciente. O ponto de vista sociológico considera que o comportamento moral provoca os sentimentos. O controle consciente entra como um juiz. O desenvolvimento racional considera a moral como uma realidade consciente humana; por isso a cognição é o seu fundamento. Uma situação moral do ponto de vista cognitivo produz um comportamento moral e um sentimento de algum modo simultâneo. Qualquer que seja o elemento, não é possível identificá-lo de uma maneira apriorística. Será identificado somente na dinâmica concreta do sujeito e nas situações que haverá de enfrentar.

Na continuidade dos nossos estudos, à nível de doutorado, temos como objetivo estudar, *in loco*, os mecanismos que levem em conta um duplo processo de adaptação do adolescente, de modo especial o infrator: à sociedade e a si mesmo. Tomaremos por base a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (2002, 2011) e o que Josep Maria Puig (1998) denominou como *ambiente ecológico-moral*. Unindo esses dois teóricos do desenvolvimento humano

entendemos que a personalidade moral deve levar em conta que cada indivíduo está inserido num sistema social e cultural. Todo o “banho” cultural ao qual está submetido exerce influências diversas sobre a sua personalidade e moralidade. A família, a escola, a rua, os jornais, os amigos, a política, etc. são também educadores construtores moral. A consciência da existência deste *ambiente ecológico-moral* traduz-se, necessariamente, em estratégias pedagógicas de educação moral.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUIAR, F. Método Clínico: Método Clínico? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(3), p.609-616, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In.: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009. (p. 163-178).

ALBERTI, S. **O Adolescente e o outro**. 2 ed. RJ: Jorge Zahar Ed, 2008.

ALBERTUNI, C. A. **O conceito de sinderése na moral de Tomás de Aquino**. (Tese Doutorado), UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas: SP, 2006.

ALMEIDA, A. M.; MENANDRO, M. C. S.; TRINDADE, Z. A. Representações sociais da adolescência/juventude a partir dos textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 55 (1), p. 42-55, 2003.

ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

ALMEIDA, M. M. **Compreendendo as estratégias de sobrevivência de jovens antes e depois da internação na FEBEM de Ribeirão Preto**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

AMAZARRAY, M. R.; DUTRA-THOMÉ, L. SEIBEL, B. L. Orientação de projetos profissionais na adolescência: a importância do contexto. In.: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. (p. 225-248).

AMIN, A. R. Doutrina da proteção integral. In.: MACIEL, K. R. F. L. A. **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 52-72.

ANDRADE, A. N. **Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos sobre situações de humilhação**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ANDRADE, A. N.; ALENCAR, H. M. Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação. **Boletim de Psicologia**, 58 (128), p. 55-72, 2008.

ANDIA, R. O Inatismo de Leibniz e o fundamento moral. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, 2004.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-184, jul./dez. 1998.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, 26 (2), p. 91-107, 2000.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.2, p. 137-153, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, S. S. Hume e Leibniz: entre o inatismo e o empirismo. **Kínesis**, Vol. IV, n. 07, p. 245-253, jul./2012.

ARANZEDO, A. C. Nem anjos, nem demônios - adolescentes autores de homicídio: contexto do delito e representações sócias sobre a vida humana. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ARNETT, J. J. Young people's conceptions of the transition to adulthood. **Youth and Society**, 29 (1), p. 3-23, 1997.

\_\_\_\_\_. Learning to stand alone: the contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. **Human development**, 41, p. 295-315, 1998.

\_\_\_\_\_. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist**, 55 (5), p. 469-480, 2000.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. [Trad.: José Rubens Siqueira]. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Madri: Ed. Gredos, 1982.

\_\_\_\_\_. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARPINI, D. M. Adolescentes em situação de risco: fronteiras entre um sujeito violento e um sujeito violentado. **Insight Psicoterapia**, 8 (86): 15-21, 1998.

ASSIS, S. G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida dos jovens infratores e de seus irmãos não infratores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. Violência contra crianças e adolescentes: o grande investimento da comunidade acadêmica na década de 90. In.: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, (p. 163-198).

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SILVA, C. M. F. P.; OLIVEIRA, R. V. C. Violência na adolescência e formação da autoestima. In.: HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H.

**Violência contra crianças e adolescentes:** teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012. (p. 80-93).

AUN, H. A. **Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores.** 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Departamento da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, 2005.

AVANCI, J. Q.; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. V. C.; FERREIRA, R. M.; PESCE, R. P. Fatores associados ao problema de saúde mental em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, jul-set, 2007. (p. 287-294).

BARKER, E. **Teoria Política Grega.** 2 ed. Brasília: Editora UNB, 1978.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** [Trad.: Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar: 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** [Trad.: Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude.** [Trad.: Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

\_\_\_\_\_. **Cegueira moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. [Trad.: Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento moral: análise psicológica. **Arq. Bras. Psic. Apl.** Rio de Janeiro. 24 (1): 7-40, jan/mar, 1972.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral: Vinte anos de pesquisa no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1, p. 60-69, 1988.

\_\_\_\_\_. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12 (1), 1999.

\_\_\_\_\_. **Lawrence Kohlberg:** ética e educação moral. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BJORKLUND, D. F.; PELLEGRINI, A. D. Child development and evolutionary psychology. **Child Development**, v. 71, p. 1678-1708, 2000.

BOCK, A. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. Campinas: SP: **Caderno CEDES**. 24 (62), 2004.

BORGES, L. S. **Moralidade e homicídio:** um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BORGES, L. S.; ALENCAR, H. M. Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação do transgressor. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), p. 451-459, 2006.

\_\_\_\_\_. Moralidade e homicídio: um estudo sobre a ação do transgressor. **Paidéia**, 19 (44), p. 293-302, 2009.

BRAIDO, P. **Prevenir, não reprimir**: o sistema educativo de Dom Bosco. [Trad.: Jacy Cogo]. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL. **Atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei** – levantamento nacional 2011. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, DF: Brasília, 2012.

BRASIL. **Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa - 2012**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, DF: Brasília, 2014.

BRANCO, B. M.; WAGNER, A. Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, 14 (2), 2009. (p. 557-566).

BRANCO, B. M.; WAGNER, A. DEMARCHI, K. A. Adolescentes infratores: rede social e funcionamento familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21 (1), 2008. (p. 125-132).

BRETAN, M. E. A. N. **Os múltiplos olhares sobre o adolescente e o ato infracional**: análises e reflexões sobre teses e dissertações da USP e da PUC/SP (1990-2006). 223f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de São Paulo, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. [Trad.: André de Carvalho-Barreto]. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. [Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BULL, N. J. **La Educación Moral**. [Trad.: José L .D. Villar]. Editorial Verbo Divino, 1976.

CAMINO, C. P. S. Educação moral: doutrinação ou debate? In.: MOURA, M. L. S.; CORREA, J.; SPINILLO, A. **Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 111-140, 1998.

CAMINO, C. P. S. CAMINO, L. MORAES, R. Moralidade e Socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (1), p. 41-61, 2003.

CAMINO, C. P. S.; GALVÃO, L.; RIQUE, J. Da Justiça ao direito. **Psicologia em Revista**, 14(1), p. 1-8, 2008.

CASEY, B. J.; CAUDLE, K. The teenage Brain: Self Control. **Current Directions in Psychological Science**, 22:82, 2013.

CASSIN, B.; LORAUX, N.; PESCHANSKI, C. **Gregos, Bárbaros, Estrangeiros: A Cidade e seus outros**. [Trad.: Lucia Claudia Leão]. São Paulo: Editora 34, 1993.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; NETO, O. C. M.; KOLLER, S. H. Adolescentes e adolescências. In.: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. (p. 17-29).

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CNBB. **Pastoral juvenil no Brasil: identidade e horizontes – Estudo 103**. São Paulo: Paulus, 2013.

COLOM, A. J. **A (Des) construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação – Programa justiça ao jovem**. DF: Brasília, 2012. Disponível em: < <http://migre.me/taXRW> > Acesso em: 20 de dez. de 2014.

D'ÁUREA-TARDELI, D. **A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

D'ÁUREA-TARDELI, D. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Psicologia Ciência e Profissão**, 28 (2), p. 208-303, 2008.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; BORDINI, G. S. SPERB, T. M.; FREITAS, L. B. L. Pesquisas sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, p. 342-351, jul./set. 2013.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, A. A. Educação moral para a autonomia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12 (2), 1999.

\_\_\_\_\_. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18 (3), p. 370-380, 2005.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar**, n. 36, p. 65-76, Curitiba, 2010.

DREYFUSS, M.; CAUDLE, K.; DRYSDALE, A. T.; JOHNSTON, N. E.; COHEN, A. O.; SOMERVILLE, L. H.; GALVÁN, A.; TOTTENHAM, N.; HARE, T. A.; CASEY, B. J. Teens impulsively React rather than Retreat from Threat. **Development Neuroscience**, Harvard University, May, 2014.

DOLLE, J. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética** Piagetiana. 2 ed. [Trad.: Maria José J. G. Almeida]. RJ: Zahar Editores, 1978.

DURANT, W. **História da Filosofia**. [Trad.: Luiz Carlos do Nascimento Silva]. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. 2 ed. [Trad.: Raquel Weiss]. Petrópolis, RJ: 2012.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In.: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 261-293.

FINGER, L. M. **A “Comum-idade”, a prática socioeducativa de internação e o adolescente infrator**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2012.

FREITAS, L. B. L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12 (2), p. 447-458, 1999.

\_\_\_\_\_. Piaget e a consciência moral: Um Kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, p. 303-308, 2002.

\_\_\_\_\_. **A moral na obra de JEAN PIAGET: um projeto inacabado**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Psicologia moral: perspectivas e controvérsias. In.: FELDMAN, R. S. **Introdução à psicologia**. 6 ed. p. 563-565. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.

FONTES, F. J. G. **Mortalidade de crianças e adolescentes por causas externas em Sergipe: 1990 a 1996**, 1998. Dissertação de Mestrado, Aracaju: Universidade Federal de Sergipe.

FREUD, S. **Obras Completas, v. 16: O eu e o ID**. São Paulo: Cia Das Letras, 2011.

FU I, L.; CURATOLO, E.; FRIEDRICH, S. Transtornos afetivos. **Rev. Bras. Psiquiatr**, 22 (Supl II): 24-7, 2000.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2005, 7(1): 81-95

GEDIEL, J. A. P.; MERCER, V. R. **Violência, paixão & discursos: o avesso dos silêncios**. [Trad.: Germaine Mandel]. Porto Alegre: CMC, 2008.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Nova Rosa dos Tempos, 1982.

GOMIDE, P. I. C. A Instituição e a identidade do menor infrator. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 8 (1), p. 20-22, 1988.

\_\_\_\_\_. **Menor infrator: a caminho de um novo tempo**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2012.

GONÇALVES, M. D. A. **Proteção integral**: paradigma multidisciplinar do direito pós-moderno. Porto Alegre: Alcance, 2002.

GOTTLIEB, G. Experiential canalization of behavioral development: Results. **Development Psychology**, v. 27, p. 35-39, 1991.

\_\_\_\_ **Individual development and evolution**: The genesis of novel behavior. New York, Oxford University Press, 1992.

\_\_\_\_ Normally occurring environmental and behavioral influences on gene activity: From central dogma to probabilistic epigenesis. **Psychological Review**, v. 105, p. 792-802, 1998.

GUARÁ, I. M. F. R. **O crime não compensa mas não admite falhas** – padrões morais de jovens autores de infração. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 62 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

HAIDT, J. The moral emotions. In.: DAVIDSON, R. J.; SCHERER, K. R.; GOLDSMITH, H. H. **Handbook of affective sciences**, p. 852-870, Oxford: Oxford University, 2003.

HAMEL, M. R. Da ética Kantiana à ética habermasiana: implicações sociojurídicas da reconfiguração discursiva do imperativo categórico. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 164-171, jul./dez. 2011.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. [Trad.: Marcia Sá Cavalcante Schuback]. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

IGREJA CATÓLICA. [PAPA PAULO VI]. **Constituição Pastoral Gaudium et Spes: sobre a Igreja no mundo atual**. Livraria Editrice Vaticana: 1965. Disponível em: <<http://migre.me/r8u6m>> Acesso em: 10/02/2015.

IGREJA CATÓLICA [PAPA JOÃO PAULO II]. **Carta Encíclica Veritatis Splendor**: sobre algumas questões fundamentais do ensinamento moral da Igreja. Roma: Librerie Editrice Vaticana, 1993. Disponível em: <<http://migre.me/ra2Q2>>. Acesso em: 10/04/2015.

IGREJA CATÓLICA. **Vaticano II**: mensagens, discursos, documentos. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

IGREJA CATÓLICA. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

INHELDER, B; PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. [Trad.: Octavio Mendes Cajado]. 6 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

KANT, I. **Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita**. 2 ed. Madri: Cátedra, 2005.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Portugal, Porto: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Metafísica dos Costumes**. [Trad.: Clélia Aparecida Martins; Bruno Nadai; Diego Kosbiau; Monique Hulshof]. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

KENNY, A. **Uma nova história da Filosofia Ocidental**: o despertar da filosofia moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. 3 ed. rev. e ampl. [Trad.: Antônio Estevão Allgayer; Fernando Becker; Roberto Hofmeister Pich]. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. San Francisco: Harper & Row, 1981.

KOHLBERG, L. **Psicologia Del Desarrollo Moral**. Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

KOLLER, S. H. **Diferenças de gênero no julgamento moral**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulos: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 23 ed. São Paulo: Summus, 1992. (p. 47-73).

\_\_\_\_\_. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 23 ed. São Paulo: Summus, 1992. (p. 11-21).

\_\_\_\_\_. A dimensão ética na obra de Jean Piaget. **IDEIAS**, n.20, p.75-86, 1993.

\_\_\_\_\_. Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In.: TRINDADE, Z. A.; CAMINO, C. P.S. **Cognição social e juízo moral**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), p. 137-154, 1996.

\_\_\_\_\_. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, 114, p. 89-119, 2001.



\_\_\_\_. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15 (1), p. 13-25, 2002a.

\_\_\_\_. **Vergonha**: a ferida moral. Petrópolis: Vozes, 2002b.

\_\_\_\_. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. In.: SOUZA, L.; TRINDADE, Z. A. **Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento e X Encontro Nacional do PROCAD/PSICOLOGIA/CAPES**: Violência e desenvolvimento humano: Textos completos. Vitória/ES: Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFES, p. 09-25, 2005.

\_\_\_\_. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia Moral. **Psicologia USP**, 18(1), 11-36, 2007.

\_\_\_\_. Construção da consciência moral. **Prima Facie Revista de Ética**, Portugal, v. 2, p. 7-30, 2009a.

\_\_\_\_. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

\_\_\_\_. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, p. 105-114, 2010.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão de literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, P. Mudando o ângulo de visão. **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, PR, 08/05/2015. (Artigo). Disponível em: <<http://migre.me/tdWkF>>. Acesso em: 12/01/2016.

LIMA VAZ, H. **Escritos de filosofia II**: Ética e Cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

LOURENÇO, O. **Psicologia do desenvolvimento moral**: teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina, 1992.

MACIEL, K. R. F. L. A. **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARINO, A. S. **Crianças Infratoras**: garantia ou restrição de direitos? Um estudo psicanalítico sobre as medidas de proteção no campo do ato infracional infantil. Curitiba: Juruá, 2013.

MAYER, S. J. The early evolution of Jean Piaget's Clinical Method. **History of Psychology**, Vol. 8, n. 4, p. 362-382, 2005.

MENDES, D. D.; MARI, J. J.; SINGER, M.; BARROS, G. M.; MELLO, A. F. Estudo de revisão dos fatores biológicos, sociais e ambientais associados com o comportamento agressivo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2009; 31 (Supl II): S77-85.

MINAYO, M. C. S. **Bibliografia comentada da produção científica brasileira sobre violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ensp, 1990.

\_\_\_\_\_. Desigualdade, violência e ecologia no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 10 (2): 214-250, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

MITCHELL, S. H. **Dewey and Kohlberg: A Comparative Analysis**. 1983.

MOLINARO, A. **Metafísica: curso sistemático**. São Paulo: Paulus, 2002.

MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**, V. 11, n. 2, p. 493-508, Florianópolis, julho-dezembro, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 12 ed. Porto Alegre: Summus, 2011.

MOSQUEIRA, S. M. À procura do sentido da atenção psicológica com adolescentes em privação de liberdade. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOSER, A. **Ética, valores e educação**. 2005. Disponível em: <<http://migre.me/tcHjH>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

NOGUCHI, N. F. C. **Seguro na FEBEM-SP: Universo moral e relações de poder entre adolescentes internos**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In.: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006. (p. 105-120).

NUCCI, L; LEE, J. Morality and Personal autonomy. In.: NOAM, G.; WREN, T. **The moral Self**. Cambridge, Massachusetts: London, The Mit Press. p. 123-148, 1993.

NUNES, A. B.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento Moral: novas perspectivas de análise. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 25, n. 51, p. 413-424, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, M. C. R. **O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; VIEIRA, A. O. M. Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente. **Educação e Pesquisa**, 32 (1), p. 67-83, 2006.

PADOVANI, R. C. **Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2003.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Psicologia positiva, emoções e resiliência. In.: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (p. 69-86).

PALUDO, S. S. **Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens em situação de risco pessoal e social**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PALUDO, S. S. As emoções no universo moral dos adolescentes. In.: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PEGORARO, O. **Ética dos maiores mestres através da história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PEREIRA, F. Notas sobre Freud e a moral. **Análise Psicológica**. 4 (III), p. 569-590, 1983.

PEREIRA, F. R. P. **Jovens em conflito com a lei: a violência na vida cotidiana**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PERROTTI, A. C.; MANOEL, E. J. Uma visão epigenética do desenvolvimento motor. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.**, v. 9, n. 4, Brasília, p. 77-82, outubro-2001.

PINILLOS, J. L. **Principios de Psicología**. Alianza Editorial, 2006.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. [Trad.: Maria Alice Magalhães D'Amorin; Paulo Sérgio Lima Silva]. São Paulo: Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**. [Trad. Francisco M. Guimarães]. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. [Trad.: Elzon Lenardon]. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética**. [Trad.: Álvaro Cabral]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Representação do Mundo na Criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

\_\_\_\_. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** [Trad.: Cláudio J. P. Saltini; Doralice B. Cavenagui]. RJ: Wak Editora, 2014.

PLATÃO. **A República.** [Trad.: Enrico Corvisieri]. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998a.

\_\_\_\_. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

\_\_\_\_. Cómo hacer escuelas democráticas? **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 55-69, jul./dez. 2000.

PRUST, L. W.; GOMIDE, P. I. C. Relação entre o comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 24 (1), janeiro-março/2007, p. 53-60.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre psicologia moral: o uso de dilemas. **Schemé, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, jan-jul/2010. (p. 110-131).

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia:** Filosofia pagã antiga. Vol. I. [Trad. Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_. **História da Filosofia:** Patrística e Escolástica. Vol. II. [Trad.: Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_. **História da Filosofia:** de Spinoza a Kant. Vol. IV. [Trad.: Ivo Storniolo]. São Paulo: Paulus, 2005.

RISK, E. N. **Jovens do sexo masculino de famílias de camadas populares:** sociabilidade, identidade, subjetividade, masculinidade. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, M. C. N. **A violência na infância e na adolescência:** vítimas e infratores, 1994. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.

RODRÍGUEZ, S. N.; DAMÁSIO, B. F. Desenvolvimento da identidade e do sentido de vida na adolescência. In.: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **Trabalhando com adolescentes:** teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ROSEN, A. D. **Kant's Theory of justice.** USA: Cornell University Press, 1993.

SALGADO, M. M. **Moralidade e Honra**: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SANDRINI, M. **Para sempre**: o compromisso ético do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_. **Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_. **As origens gregas da filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SIQUEIRA, J. M. S.; VENDRAMINI, C. M. M. Agressividade e Inteligência na adolescência. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.3, n.2, p. 215-232, dez./2012.

SILVA, V. F. **“Perdeu, passa tudo!”**: a voz do adolescente autor de ato infracional. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

SILVA, E. R. A.; OLIVEIRA, R. M. **O Adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal**: esclarecimentos necessários. [Nota Técnica IPEA], Brasília: junho, 2015.

SILVEIRA, D. C. **Os sentidos da justiça em Aristóteles**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SOUZA, K. P. **Crianças selvagens**: a expressão das emoções após situação de extrema privação de convívio social. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife. Psicologia. 2008.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**. 21(3): 343-352, 2009.

SOUZA, A. P. L.; DUTRA-THOMÉ, L.; SCHIRÓ, E. D. B. D.; MORAIS, C. A. & KOLLER, S. H. Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. **Paidéia**, maio-ago, Vol. 21,n. 49, 273-278, 2011.

SOUSA, J. A.; SILVA, J. A. A reincidência da delinquência juvenil após aplicação das medidas socioeducativas do ECA. **ANAIS do V Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão**. Sobral-CE, novembro, 2012.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Anped: p. 37-52, n. 5-6, mai-dez 1997.

STOCHERO, T. **Com redução da maioridade penal, sistema pode ter 32 mil presos em 1 ano**. G1, 2015. Disponível em: <<http://migre.me/rdHQF>> Acesso em: 24/04/2015.

SUDBRACK, M. F. O. Da falta do pai à busca da lei: o significado da passagem ao ato delinquente no contexto familiar e institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 8(supl.): 447-457, 1992.

TAYLOR, C. **Sources of the self. The making of the Modern Identify**. Cambridge University Press: Cambridge, 1989.

THOMÉ, L. D.; SCHIRÓ, E. D. B. D.; KOLLER, S. H. Emerging adulthood no contexto brasileiro. In.: BARON, S. C.; BRASIL, K. T. R. **Jovem, adolescente e criança: em contextos de proteção e de risco no Brasil**. Niterói: Editora da UFF, 2014. (p. 187-201).

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, UnB, v. 24, p. 181-188, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In.: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Artmed, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

TURIEL, E. **The Development of social knowledge: morality and convention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, E. Moral judgement, action, and development. **New Directions for Child Devepolment**, 47, p. 31-49, 1990.

UNICEF. Situação mundial da infância: adolescência uma fase de oportunidades. **Caderno Brasil, 2011**. Disponível em: <<http://migre.me/taXQ1>> Acesso em: 25/03/2015.

VALE, L. G. **Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 24 (4), p. 423-431, 2008.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. **Interação em Psicologia**, 13 (2), p. 299-310, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VELHO,  
. In.: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janiero: Jorge Zahar Editora, 2006. (p. 192-200).

VIDAL, M. **Moral de atitudes**. Vol. I/III. 3 ed. Aparecida: Santuário, 1986.

\_\_\_\_\_. **Moral de atitudes: moral da pessoa e Bioética Teológica**. Vol 2, Tomo I. 4 ed. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1995.

\_\_\_\_\_. **Bernhard Häring: um renovador da moral católica**. Aparecida, SP: Editora Santuário: São Paulo: Paulus, 1999.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(3), 493-501, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIVALDI, F. M. C.; VINHA, T. P. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, vol. 2, 2014, p. 263-270, 2014.

WASELFIS, J. J. **Mapa da violência contra os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond: 1998.

ZALUAR, A.; NORONHA, J. C.; ALBUQUERQUE, C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional? **Cadernos de Saúde Pública**, 10 (Supl. 1): 213-217, 1994.